T 4063.

revista de pedagogie

XXX

23 August

1944—1974

ANUL XXIII
7—8
IULIE—
AUGUST
1974

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

A900

97

- IUL. 2005

11 IUL. 2016

I 4063.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIII Nr. 7—8 IULIE—AUGUST 1974

CUPRINSUL

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ LA JUBILEUL CELOR 30 DE ANI DE LA ELIBERARE

* * * — Înflorirea și propășirea școlii românești . 3

Iulian Nica — Cercetarea pedagogică factor de perfecționare a învățământului 11

Ștefan Bârsănescu — Pedagogia românească contemporană și direcțiile ei de dezvoltare. 15

Dumitru Salade — Școala și pregătirea forței calificate de muncă. 19

Vasile Bunescu — Direcții de modernizare a învățământului românesc. 24

Ion T. Radu — Dinamica dezvoltării învățământului în anii construcției socialiste 28

Emilia Constantinescu, Ecaterina Csengeri și Valentina Filipescu — Cercetări de didactică în slujba perfecționării învățământului 33

Luminița Ghivirigă — Tradițional și modern în relația profesor-elev din școala noastră actuală. 37

O. Șafran — Locul educației morale în procesul formării multilaterale a elevului 41

Ilie Popescu-Teiușan — Forța educativă a istoriografiei pedagogice progresiste românești 46

Nadia Nicolescu — Literatura pedagogică românească postbelică. 51

Leonida Florea — Școala în primul județ cooperativizat al țării. 57

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Petre Bărbulescu și Valentina Vișan — Metodologia pregătirii psihopedagogice și generale de specialitate a maiștrilor-instructori. 61

Ana-Maria Ichim — Motivațiile învățării 67

Tudorel Mirescu și Antonina Carabogdan — Evaluarea asimilării și aplicării cunoștințelor prin problematizare 73

20347.

Ioan Neacșu — Premise metodologice și operaționale în studiul motivației învățării . . . 83

Fey László și Fey István — Sistemul de notare și evaluarea cunoștințelor 90

Maria Neacșu — Corelația dintre desen și celelalte obiecte de învățămînt 97

Ioan Tudor — Funcția formativ-educativă a cercurilor de științe sociale 103

Sandu Lăzărescu — Ce și cît trebuie să citească elevii în raport cu nivelul de vîrstă 108

PEDAGOGI STRĂINI DESPRE ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ

Woyciech Pomykalo — La a XXX-a aniversare 113

Luigi Volpicelli — Presa pedagogică românească, una din mărturiile progresului școlii și pedagogiei românești 117

G. De Landsheere — Cercetarea în învățămînt pusă în serviciul democrației 120

William W. Brickman — România dispune de o bogată moștenire culturală 122

VITRINA CU CĂRȚI

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ LA JUBILEUL CELOR 30 DE ANI DE LA ELIBERARE

Înflorirea și propășirea școlii românești

Anul 1974 reprezintă pentru poporul român anul unei glorioase aniversări, împlinirea, la 23 August, a treizeci de ani de la Eliberarea țării noastre de sub dominația fascistă. Actul istoric de la 23 August 1944 a reprezentat victoria insurecției armate antifasciste și antiimperialiste, a încununat lupta dusă de Partidul Comunist Român pentru unirea tuturor forțelor democratice antifasciste din țară și a deschis larg calea unor mari transformări democratice.

Cei 30 de ani de la Eliberare sînt ani în care eforturile uriașe ale întregului popor, sub conducerea înțeleaptă a Partidului Comunist Român, au ridicat România pe culmi nebănuite. România a devenit astăzi o țară socialistă liberă și deplin stăpînă pe soarta sa, cu o economie dinamică, o industrie și agricultură în plin proces de dezvoltare și modernizare, cu un nivel de viață și de civilizație materială și spirituală tot mai ridicat. Socialismul a învins definitiv în toate sferele activității economico-sociale din patria noastră. Succesele importante obținute în dezvoltarea economică, ritmurile înalte ale producției industriale, agricole etc. au contribuit la obținerea unui progres rapid în făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate.

Așa cum menționa tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului și președintele țării, „Oricine poate constata marile schimbări săvîrșite în această perioadă în România, precum și abnegația și hotărîrea cu care întregul nostru popor înfăptuiește politica partidului de dezvoltare multilaterală a țării. Nu există oraș, nu există comună unde să nu se reflecte — în construcțiile industriale și agricole, în locuințe, școli, spitale, așezăminte de cultură și alte realizări — ritmul intens de transformare a țării, ridicarea gradului de civilizație al întregului popor".

Construirea socialismului este rezultatul muncii avîntate a oamenilor temeinic pregătiți din punct de vedere politic, moral, al culturii generale și al specialității. Fără pregătirea și formarea cadrelor pentru toate domeniile de activitate ar fi fost cu neputință să înregistrăm marile realizări economice și uriașele transformări revoluționare. Școlii, învățămîntului în totalitatea lui, i-a revenit sarcina de a rezolva această problemă hotărîtoare. Învățămîntul, știința în general, ridicarea nivelului de cultură al poporului au constituit un factor determinant al înfăptuirii programului de dezvoltare a României.

De altfel, perfecționarea sistemului de învățămînt ca factor principal de progres și civilizație, dezvoltarea științei, a întregii activități educative reprezintă una

din trăsăturile de bază ale societății contemporane. Cu cît statele, societățile, își perfecționează sistemul lor de educație și-l acordă la cerințele vieții contemporane, cu atît mai grabnic reușesc să se înscrie pe spirala progresului.

Sub conducerea Partidului Comunist Român, transpunînd neabătut în viață politica sa școlară marxist-leninistă, România și-a constituit un sistem de învățămînt științific, numărîndu-se, și din acest punct de vedere, printre țările avansate ale lumii. Această situație devine și mai evidentă comparînd realizările de astăzi cu stările de lucruri triste dinainte de cel de-al doilea război mondial, cînd România se număra printre țările europene cu o slabă dezvoltare a învățămîntului. Țara noastră a ajuns să se situeze în rîndul statelor în care învățămîntul obligatoriu de 10 ani a devenit o realitate, o țară în care fiecare al cincilea locuitor este cuprins în sistemul de învățămînt organizat. În învățămîntul primar și gimnazial s-au realizat cuprinderea și menținerea întregului contingent școlar, tot mai numeroase cadre didactice și unități școlare reușind să obțină promovarea integrală a claselor și colectivelor de elevi. Transpunerea în viață a prevederii Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973, de înscriere în prima treaptă de liceu a întregii generații de absolvenți ai clasei a VIII-a, așază România printre primele țări din lume în acest domeniu.

Profundele transformări social-economice din perioada postbelică au făcut posibil ca România, care în urmă cu trei decenii avea peste un sfert din populație analfabetă, să lichideze cu desăvîrșire neștiința de carte, să asigure ca încă din anul școlar 1972—1973 mai bine de 91 la sută din generația școlară să urmeze o formă de învățămînt cu o durată de cel puțin 10 ani, deschizînd larg posibilitățile de acces la învățămînt și cultură tuturor cetățenilor țării. Orînduirea noastră socialistă a deschis larg porțile școlii întregului tineret, tuturor cetățenilor patriei, fără deosebire de naționalitate, apartenență socială și sex, trăsătură caracteristică a profundului democratism al învățămîntului românesc. Față de anul școlar 1938—1939, numărul total al celor ce studiază în toate gradele de învățămînt a sporit de la 1 781 000 la 4 500 000 elevi și studenți; numărul elevilor care urmează învățămîntul liceal este de peste 10 ori mai mare, iar al studenților de aproape șapte ori. Este elocvent saltul uriaș înregistrat de România în dezvoltarea învățămîntului, ca și în celelalte domenii, ca urmare a revoluției socialiste. Învățămîntul nostru satisface în prezent aproape în totalitate necesarul de cadre, ceea ce reprezintă un succes important al activității desfășurate de partid în domeniul pregătirii specialiștilor, al ridicării nivelului general de cunoștințe al tineretului și al întregului nostru popor.

Pe parcursul celor treizeici de ani, școala românească și-a schimbat structurile și și-a îmbogățit conținutul științific, și-a reevaluat și perfecționat metodele de predare și educare pentru a răspunde în fiecare etapă istorică comandamentelor vieții sociale. Mobilitatea sistemului nostru școlar și adaptarea lui permanentă la cerințele etapei pe care o servea a permis o restructurare pe parcursul evoluției sale, ceea ce a îngăduit să se evite rămînerile în urmă între cerințele construcției socialiste și dezvoltarea învățămîntului.

Cunoașterea de către partidul și statul nostru a legilor de dezvoltare a societății a condus la soluționarea în mod conștient, fără conflicte sau zguduiri, a marilor probleme ale dezvoltării sociale. Țara noastră a avut și are deci posibilitatea ca și în domeniul învățămîntului să elaboreze — cu participarea conștientă

a tuturor forțelor sociale, prin consultarea largă a cadrelor de specialiști, a tineretului însuși — soluții adecvate și în concordanță cu idealurile de viață ale generațiilor tinere, cu interesele majore ale societății.

Întotdeauna, în politica școlară trebuie avut în vedere că cei pe care îi pregătim astăzi vor fi cadrele de mîine și de aceea, în permanență, în politica școlară a partidului și statului nostru s-a ținut seamă de perspectiva viitorului mai apropiat și mai îndepărtat. A privi mereu înainte, a gîndi la conturul vieții sociale peste 20—30—50 de ani, iată ce se cere unui sistem școlar bine alcătuit. Orientarea spre un învățămînt deschis, sensibil și receptiv la transformările dinamice din societate, iată ce caracterizează organizarea învățămîntului românesc.

Problemele actuale ale școlii românești au fost discutate la Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 18—19 iunie 1973. Analizînd situația învățămîntului în Republica Socialistă România, Plenara a elaborat un amplu program de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului în ansamblul lui, ca sistem stabil și unitar, deschis și coerent, atît în ce privește strucurile, succesiunea diverselor trepte, cît și conținutul științific-educativ, de la învățămîntul preșcolar pînă la cel superior.

Abordarea creatoare a problemlor perfecționării învățămîntului, în conformitate cu condițiile și necesitățile de dezvoltare ale societății noastre, a deschis noi orizonturi școlii românești. Obiectivele noi trasate de partid învățămîntului sînt determinate de marile transformări care au avut loc în ultimii ani în țara noastră, de evoluția în ritm rapid a economiei, științei și culturii, a societății noastre socialiste. Congresul al X-lea al P.C.R. din 1969 și Conferința Națională a partidului au definit cu claritate obiectivele și sarcinile etapei în care se află România, etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate. Din inițiativa partidului au fost elaborate ample studii de prognoză ce conturează liniile directoare de dezvoltare economică-socială a României.

Făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate implică o creștere puternică a forțelor productive, perfecționarea neîntreruptă a relațiilor de producție, a sistemului de relații politice și ridicarea nivelului de viață materială a poporului. Făurirea societății socialiste pretinde un om nou, cu vaste cunoștințe de cultură generală, cu un larg orizont științific, cu o temeinică pregătire profesională, militant activ pentru dezvoltarea țării, devotat socialismului și patriei sale. În modelarea și formarea acestui om nou, un rol hotărîtor revine școlii, factor principal de cultură și progres.

Asistăm astăzi la transformări și înnoiri rapide în domeniul științei și tehnicii, ceea ce determină învățămîntul să-și asume noi răspunderi, să țină permanent pasul cu uriașele schimbări ce au loc în frămîntata epocă pe care o străbate omenirea. Pe bună dreptate, secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, sublinia că „învățămîntul este poate cel mai mobil sector social și trebuie să ținem permanent seama de acest lucru. Activitatea noastră trebuie să fie și ea foarte mobilă. Mai mult ca în alte domenii se cere multă activitate, energie, participare activă"

Investigațiile științifice psihopedagogice și biologice au scos în evidență marea plasticitate a psihicului copilului de vîrstă preșcolară, marile sale rezerve intelectuale care așteaptă să fie puse în valoare. Cercetările pe plan mondial au demonstrat că la vîrsta preșcolară se acumulează cele mai multe informații din viața omu-

lui și că puterea de asimilare și modelare la copiii de 3—6 ani este deosebit de puternică, dar insuficient pusă în valoare. Disponibilitățile intelectuale ale preșcolarului pot influența favorabil actul de învățare, dacă se acționează cu tact și pricepere în conducerea procesului instructiv-educativ. Punctul de vedere care consideră că nu există informații neaccesibile, că nimic nu poate rămîne în afara procesului învățării este veridic și îndeamnă la sensibile ameliorări ale procesului de învățămînt în perioada preșcolară. Importante devin metodele de înfățișare a cunoștințelor, tehnologia didactică adoptată în transmiterea și acumularea de informații (cunoștințe). Totul depinde de modul cum se selecționează și cum se predau cunoștințelor, ținînd seama de nivelul vîrstei respective.

În lumina acestor date științifice, Plenara a subliniat importanța pe care o are învățămîntul preșcolar ca treaptă pregătitoare pentru formarea și educarea copilului în vederea trecerii în învățămîntul propriu-zis. Cuprinderea în grădinițe din efectivul total al copiilor între 3 și 6 ani a fost în anul școlar 1973—1974 de 56,7 la sută. Ponderea cuprinderii copiilor de 5 ani a ajuns la 86,5 la sută și sînt create condiții ca în anul școlar 1974—1975 să se încheie generalizarea învățămîntului preșcolar pentru copiii de această vîrstă. Pe măsura creării condițiilor materiale necesare, se va ajunge ca în anul școlar 1980—1981 aproape întreaga generație de copii să poată frecventa învățămîntul preșcolar. Cuprinderea într-un timp atît de scurt în grădiniță a întregului contingent de copii de cinci ani de la orașe și sate demonstrează cîtă grijă părintească acordă partidul creșterii și educării copiilor în condiții dintre cele mai bune.

Acțiunile organizatorice sînt însoțite și susținute de măsuri care vizează perfecționarea învățămîntului preșcolar. Încă în cursul acestui an școlar s-au elaborat programe pe cele trei grupe de vîrste, s-au inițiat acțiuni de reconsiderare a metodelor de educație, pentru a-i ajuta pe copii, de la cea mai fragedă vîrstă, să-și cizeleze caracterul, pentru a li se forma primele deprinderi de comportare morale, de inițiere într-un stil al muncii intelectuale, astfel încît întregul contingent de copii să se poată integra ușor în prima treaptă a școlii generale. Concomitent cu această acțiune, statul a luat o serie de măsuri menite să rezolve, în continuare, pe un plan superior, problema educării și supravegherii copiilor preșcolari, ceea ce înseamnă un sprijin de mare însemnătate acordat familiei, oamenilor muncii de la orașe și sate.

Trecerea la învățămîntul general obligatoriu de 10 ani se înfăptuiește în Republica Socialistă România de cîțiva ani de zile. Acum se pune problema adoptării unor căi mai eficiente pentru transpunerea în viață a acestui obiectiv, însoțită de perfecționarea structurilor și a conținutului. În acest sens s-a stabilit ca generalizarea învățămîntului obligatoriu de 10 ani să se realizeze prin absolvirea de către întreaga generație școlară a primei trepte a liceului. Structura învățămîntului obligatoriu de 10 ani din România se prezintă astfel: ciclul primar, cu o durată de patru ani; ciclul gimnazial, cu o durată de patru ani și prima treaptă a liceului, cu o durată de doi ani.

Prin absolvirea învățămîntului obligatoriu de 10 ani, întreaga generație de tineri va primi o pregătire multilaterală de cultură generală, va avea o temeinică pregătire științifică și tehnică, în primul rînd în domeniul matematicii, fizicii, chimiei, biologiei. Ciclul al treilea al învățămîntului obligatoriu de 10 ani sau prima

treaptă a liceului se diversifică pe aptitudini: real, umanist, industrial, agricol și silvic, sanitar, pedagogic, de artă, economie, pe tipuri stabilite corespunzătoare cerințelor economiei, ale științei și culturii, ale vieții sociale, în general nevoilor de cadre specifice fiecărui județ. În cadrul acestor opt tipuri de licee vor exista 24 de profile.

Pentru a se asigura un raport corespunzător între specialități, între numărul de elevi cuprinși în liceele real-umaniste și cel al elevilor din liceele de alte profile — precum și pentru a putea cuprinde în treapta I de liceu întreaga generație de absolvenți ai clasei a VIII-a — s-au înființat în vara acestui an în jurul a 170 de noi licee, mai ales de profile din domeniul producției materiale și s-au transformat în licee industriale și agricole unele licee real-umaniste și economice. Unele licee vor avea și filiale cu profile în concordanță cu cerințele de cadre și cu dezvoltarea economică și socială din fiecare județ.

În anul școlar următor (1974/1975), circa 30 la sută din promovații clasei a VIII-a vor fi cuprinși în licee real-umaniste și 70 la sută în licee de specialitate. Aceasta va duce la îmbunătățirea raportului, față de anii precedenți, între liceele real-umaniste și cele de specialitate: dacă, în 1970—1971, raportul dintre categoriile real-umaniste era de 2,70/1, în 1973—1974 a crescut la 0,91/1, pentru ca în 1974—1975 să ajungă la 0,4/1 în favoarea liceelor industriale, agricole-silvice și de alte profile.

Concomitent, s-au creat licee și clase de elevi cu profil de matematică, fizică, chimie, biologie. Există, totodată, răspîndite în majoritatea orașelor centre de județ, licee și clase cu predarea unei limbi moderne de mare circulație internațională (rusă, franceză, engleză, germană, italiană, spaniolă), precum și licee și clase speciale de pregătire în limbile clasice (limba latină și limba elină).

Liceele cu profil realist și umanist sînt și ele adoptate la integrarea socio-profesională a absolvenților prin întregul lor conținut, în mod deosebit prin introducerea în programul săptămînal de activități a unei zile de muncă tehnică-productivă.

Trăsătura dominantă a învățămîntului nostru o constituie legarea lui de viață, de producție. Principiul legării învățămîntului de cercetare și producție, principiu afirmat cu multă claritate de secretarul general al partdiului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, străbate ca un fir roșu întreg sistemul nostru școlar. Odată cu însușirea unui orizont larg de cultură, tînărul este pregătit și pentru o muncă concretă. Perfecționarea acestei laturi a învățămîntului preocupă îndeaproape toate unitățile școlare, inspectoratele școlare, întreprinderile și unitățile agricole, pentru organizarea și dotarea atelierelor școlare, a laboratoarelor, pentru o cît mai bună desfășurare a practicii productive a elevilor și studenților. Merită subliniat faptul că astăzi funcționează în școli, institute de învățămînt superior și întreprinderi 15 000 ateliere-școală, numeroase loturi agricole școlare și microcooperative agricole de producție. În toate unitățile școlare munca s-a instituit ca obiect de învățămînt, tineretul școlar fiind educat în spiritul muncii, al respectului față de cei ce muncesc, al dragostei de a deveni cît mai folositor patriei, României socialiste.

În ultimii doi ani ai școlii generale (prima treaptă a liceului) se pune accentul pe însușirea de cunoștințe tehnico-profesionale, diversificate corespunzător profilului liceului urmat, pe formarea deprinderilor practice necesare activității productive. Absolvenților școlii generale de 10 ani li se creează posibilitatea fie de a trece în treapta a doua a liceului (cu durata de 2 sau 3 ani), fie de a se integra

rapid într-o activitate social-utilă, cu prioritate în producția materială, continuînd studiile în învățămîntul liceal seral sau fără frecvență. Realizarea învățămîntului obligatoriu de 10 ani prin această modalitate asigură condiții optime pregătirii omogene, unitare, a tinerei generații pentru muncă și viață, constituie un pas important la progresul școlii românești, al întregii noastre societăți.

Generalizarea învățămîntului liceal se va înfăptui pînă în anul 1985 prin cursuri de zi, serale și fără frecvență. O astfel de măsură în politica noastră școlară se repercutează profund în întreaga viață social-economică și culturală a țării. În perspectiva viitorului deceniu, muncitorul, țăranul, fiecare cetățean al țării va avea la intrarea în viața activă, ca pregătire minimă, învățămînt liceal de 12 sau 13 ani, ceea ce va duce la mutații calitative deosebit de semnificative: ridicarea pe o treaptă mai înaltă a nivelului de cultură al poporului român, asigurarea unor noi și nebănuite posibilități de afirmare a personalității umane, transformării revoluționare și structura populației pe calea apropierii condițiilor de pregătire cultural-științifică a tuturor cetățenilor patriei, a lichidării deosebirilor esențiale dintre munca fizică și cea intelecuală, a accelerării procesului de modernizare a societății socialiste românești.

În Republica Socialistă România, afirmațiile lui Lenin cu privire la îngemănarea celor două concepte, socialism și cultură, încorporează o valoare reală. Socialismul este de neconceput fără oameni culți, capabili să înțeleagă viața în lumina unor idealuri majore, umanitare și să acționeze în virtutea unei înalte conștiințe cetățenești.

Învățămîntul liceal se consolidează și se perfecționează ca o verigă importantă a întregului nostru sistem de învățămînt. Prin învățămîntul liceal se dă tînărului o pregătire multilaterală cu profil larg, care-i înlesnește integrarea grabnică în contextul diversificat al vieții sociale, îi asigură un grad sporit de mobilitate profesională, în concordanță cu tendințele actuale și de perspectivă ale economiei, științei, tehnicii și culturii. Liceul — oricare îi este tipul sau profilul — dă absolvenților un asemenea nivel de pregătire care le permite atît continuarea studiilor în forme superioare de învățămînt, cît și însușirea unor meserii în vederea încadrării imediate într-un sector de activitate practică, productivă.

Școala profesională continuă să aibă un loc deosebit în sistemul nostru de învățămînt, aceasta continuînd să dețină rolul ei de seamă în formarea cadrelor de muncitori. Firește, însă, generalizarea învățămîntului de 10 ani determină și orientarea într-o concepție nouă a învățămîntului profesional, a structurii și duratei sale. Cînd prin învățămîntul de 10 ani se asigură cunoștințe temeinice de cultură generală, se formează deprinderi tehnico-practice, se creează condițiile reducerii duratei școlii profesionale și a concentrării eforturilor asupra laturii practice, productive, în vederea însușirii temeinice a profesiunii.

Așa cum arăta primul secretar general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, „hotărîtor pentru îndeplinirea întregului nostru program de dezvoltare economico-socială, atît în cincinalul acesta cît și în viitor — este soluționarea problemei pregătirii cadrelor, asigurarea forței de muncă calificată pentru toate domeniile de activitate."

Succese importante a înregistrat și învățămîntul nostru superior. Îmbinînd la un nivel superior studiile cu cercetarea și producția, cea mai înaltă treaptă a învățămîntului asigură tineretului studios o concepție și o formație largă, creîndu-le absol-

venţilor atît posibilitatea integrării grabnice şi eficiente în producţie, în viaţa socială, cît şi adaptării lor corespunzătoare, în concordanţă cu cerinţele progresului tehnic şi ale ştiinţei contemporane. Măsurile luate în ultima vreme de statul nostru de a stabili 36 profiluri de bază conţinînd 89 de specializări, în locul celor 155 de specialităţi cît prevedea vechiul nomenclator, au avut rostul de a pregăti cadrul organizatoric în vederea formării specialiştilor cu pregătire superioară pentru toate ramurile economiei naţionale.

Structurile şcolare cele mai bune, sistemele de învăţămînt cele mai judicios concepute, nu pot servi obiectivele propuse dacă nu sînt însoţite de măsuri adecvate pentru ridicarea conţinutului, pentru optimizarea a ceea ce se comunică şi se asimilează în actul de predare-învăţare. De aceea, dezvoltarea continuă a învăţămîntului, creşterea rolului şcolii în viaţa socială sînt nemijlocit legate de perfecţionarea conţinutului, a metodelor şi formelor de predare-învăţare. Însuşirea a ceea ce este mai valoros în gîndirea umană reprezintă un act de cultură de o mare importanţă pentru şcoală. Învăţămîntul este dator, prin conţinutul său şi prin formele de achiziţionare a informaţiilor necesare, să fie mobil şi dinamic, să stimuleze gîndirea, participarea activă a elevilor şi studenţilor. La un astfel de învăţămînt se ajunge prin degrevarea şi descongestionarea planurilor şi programelor şcolare de acele elemente care grevează timpul de studiu şi înăbuşă memoria cu date şi informaţii inutile. Atenţia celor care gestionează şi conduc învăţămîntul, preocupările psiho-pedagogilor şi ale altor specialişti sînt îndreptate spre eliminarea supraîncărcării elevilor, către organizarea cît mai raţională a timpului de studiu. Pe baza studiilor şi experienţelor întreprinse s-au luat măsuri ca planurile de învăţămînt să cuprindă 23—25 de ore săptămînal în ciclul primar, 27—32 în cel gimnazial, 32—36 în cel liceeal. Numărul orelor de predare s-a redus în favoarea celor de laborator şi de activităţi practice.

Cu participarea largă a cadrelor didactice, a specialiştilor din producţie şi cercetare, planurile de învăţămînt au fost supuse unei ample analize, pentru a se asigura adaptarea lor la cerinţele pe care le pun perfecţionarea structurii învăţămîntului general, liceal, profesional şi superior, ridicarea calităţii învăţămîntului de toate gradele. Asigurarea unei stabilităţi a planurilor şi programelor dă posibilitatea concentrării eforturilor asupra continuei îmbunătăţiri a problematicii conţinutului a reflectării în programe şi manuale a cuceririlor ştiinţei şi tehnicii în continuă dezvoltare.

Preocupările pedagogilor sînt îndreptate spre evaluarea şi perfecţionarea metodelor de desfăşurare a actului de predare-învăţare. Tendinţa generală este de a se crea cîmp larg de manifestare metodelor moderne, active, care să stimuleze gîndirea elevilor, munca independentă, deprinderea de a învăţa sistematic, capacitatea de a aplica în practică cele învăţate. În actul de predare-învăţare se acordă un rol din ce în ce mai mare activităţii în laborator şi atelier, diferitelor forme de exerciţii şi aplicaţii practice extinderii utilizării mijloacelor mass-media.

Succesele înregistrate de învăţămîntul nostru în cei treizeci de ani de la Eliberare sînt legate şi de sprijinul acordat de organizaţiile de pionieri, U.T.C. şi asociaţiile studenţeşti din şcoli şi institute de învăţămînt superior. Sub conducerea nemijlocită a organizaţiilor de partid, personalul didactic, organizaţiile de copii şi tineret au militat ca, alături de însuşirea temeinică a cunoştinţelor, tineretul studios să fie crescut în spiritul înaltelor virtuţi ale moralei comuniste, ale patriotismului

socialist. Școala, împreună cu familia, organizațiile de copii și tineret au acționat cu fermitate pentru educarea tinerelor generații de constructori devotați ai socialismului în patria noastră scumpă.

Partidul și statul nostru dau o înaltă apreciere activității nobile desfășurate de cadrele didactice pentru formarea și educarea tinerelor generații. Zeci, sute, mii de educatoare, învățători, profesori de toate gradele au fost distinși cu ordine și medalii, li s-au acordat titlul de învățător și profesor fruntaș și emerit. Corpul didactic se bucură de un înalt prestigiu moral și profesional, întregul popor înconjurînd cu dragoste pe toți slujitorii devotați ai învățămîntului.

Dezvoltarea și perfecționarea întregului nostru sistem de învățămînt presupun obligația firească a școlii și a celorlalți factori educativi de a organiza în așa fel procesul instructiv-educativ, încît fiecare tînăr întreaga generație să-și însușească temeinic cunoștințele necesare omului multilateral dezvoltat. Înlăturarea oricăror rebuturi educative a devenit una din preocupările centrale ale tuturor slujitorilor din învățămîntul românesc. De aci dăruirea pentru profesia de învățător și profesor, înalta responsabilitate cetățenească pentru a face din școală instituția care să acționeze activ pentru progresul material și spiritual al țării, pentru formarea omului înaintat al orînduirii socialiste.

La a XXX-a aniversare a Eliberării patriei, școala, întregul nostru corp didactic de aproape 250 000 de educatori, sînt conștienți că prin munca lor grea, dar cu o profundă semnificație socială de dăruire pentru formarea unor personalități integre, a unor oameni devotați patriei și socialismului, își îndeplinesc o înaltă misiune, o datorie socială și patriotică.

Cercetarea pedagogică — factor de perfecționare a învățământului

IULIAN NICA, director adj. al Institutului de științe pedagogice

„Se va îmbunătăți cercetarea pedagogică, orientînd-o mai ferm spre problemele prioritare ale învățămîntului și se va asigura experimentarea prealabilă a principalelor măsuri ce ce se vor adopta". *(Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din Republica Socialistă România).*

1. În ultimele decenii, în marea majoritate a țărilor lumii, cercetarea pedagogică s-a dezvoltat, fiind apreciată ca factor de progres a procesului de instruire-educare.

Înțelegînd dialectic raportul cercetare-dezvoltare în învățămînt, partidul nostru a instituționalizat investigația pedagogică încă din primii ani de după eliberarea patriei, i-a creat condiții optime de activitate și a învestit-o cu responsabilitatea contribuției la transformarea școlii în factor de bază al culturii și civilizației socialiste. Este evident pentru oricine cunoaște progresele înregistrate de învățămînt în anii socialismului și mai ales în perioada ce a urmat Congreselor al IX-lea și al X-lea ale P.C.R., că am reușit în covîrșitoare măsură să înlăturăm oarecarea lipsă de concordanță provocată de stagnarea calitativă ce însoțea explozia cantitativă. Măsurile luate de partid, crearea și îmbunătățirea continuă a condițiilor tehnico-materiale și spirituale pentru îndeplinirea lor, abnegația și competența cadrelor didactice au introdus în învățămînt dezvoltarea ca dimensiune permanentă. Astăzi, școala românească este apreciată ca situîndu-se la nivelul celor mai avansate din lume. Ea contribuie din plin la realizarea programului elaborat de partid în vederea dezvoltării multilaterale a societății noastre socialiste, prin pregătirea temeinică a tinerelor generații, formarea comunistă a cunoștințelor, perfecționarea capacității de muncă a adulților. Mai mult de o cincime din populația țării este cuprinsă în învățămînt, unde beneficiază de luminile științei, ale culturii înaintate și ale educației în spiritul eticii și echității socialiste.

2. Istoria școlii noastre socialiste este și istoria cercetării pedagogice, deoarece nu a existat moment principal al dezvoltării învățămîntului pe care cercetarea pedagogică să nu-l fi slujit în geneza și maturizarea sa. Renovarea structurilor și conținutului învățămîntului, a tuturor elementelor sistemului de învățămînt a găsit în investigația pedagogică un factor de progres permanent, un

factor competent și devotat. Iar cînd spunem investigație pedagogică ne gîndim nu numai la lucrătorii științifici ai Institutului de științe pedagogice, ci la toți oamenii de știință și cultură care au depus și depun efort în vederea perfecționării învățămîntului. În acest puternic detașament muncesc cu pricepere cadre didactice universitare, învățători și profesori, pedagogi, matematicieni, fizicieni, biologi, filozofi, oameni de artă. Tocmai această expansiune și intensificare a cercetării pedagogice explică în mare măsură eficiența sa mereu sporită. Ea înseamnă, deopotrivă, lărgirea sferei de preocupări, sporirea numărului celor care se angajează și se simt responsabili față de cercetarea pedagogică, adîncimea demersului științific, caracterul său novator, care duce la îmbunătățirile cerute de direcțiile dezvoltării. Cercetarea pedagogică a devenit parte componentă a sistemului de învățămînt, condiție *sine qua non* a exercitării de către acesta a funcțiilor de auto-reglare și auto-optimizare.

3. Programul perfecționării învățămîntului este parte integrantă a programului educativ-comunist elaborat de partid. Liniile sale directoare se găsesc în Directivele Congresului al X-lea al P.C.R. și au primit noi determinări calitative prin Hotărîrile plenarelor C.C. ale P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971 și din 18—19 iunie 1973. Aceste documente de partid călăuzesc și cercetarea pedagogică. Ele indică nu numai orizontul către care ne îndreptăm, drumul pe care sîntem chemați să-l parcurgem, ci și dialectica abordării realității educaționale în vederea continuei sale îmbunătățiri.

a) În primul rînd, documentele de partid demonstrează necesitatea unei gîndiri mai profunde a rosturilor educației și învățămîntului. Transformările fundamentale și accelerate care au loc în societatea noastră au schimbat radical și perspectiva din care este privită instruirea-educarea, rolul pe care îl deține în viața națiunii. Societatea socialistă multilateral dezvoltată devine tot mai mult societate educativă. Formarea omului se constituie, la scara întregului popor, într-o acțiune permanentă, sistematică și deplin conștientă, hotărîtoare pentru progresul fiecărui individ și a întregii colectivități. În profilul spiritual al omului de mîine — „comunistul de omenie" — va fi definitorie capacitatea de apreciere a măsurii creșterii educative, măsură obiectivată în criteriu social de selecție, promovare, integrare și dezvoltare a personalității. Subordonată țelurilor și activităților social-economice și politice, dar și dezvoltării ființei umane, educația — efect și condiție a schimbărilor — se transformă în unul din principalii agenți ai acestora, vizînd organizarea și conducerea resurselor umane, utilizarea optimală a potențialului uman. Între necesarul social de educație și cererea de educație decalajele dispar.

b) În această lumină, școala („mediu social sintetic" și „instituție-proiect") se va perfecționa ca „industrie producătoare de calificări", destinată să răspundă aspirațiilor individuale de împlinire prin utilitate socială superioară, gigantic centru în care tinerii și adulții își vor însuși cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare conducerii competente și luminate de umanism a activității în cele mai diverse domenii. Proiectat, organizat și înzestrat cu un conținut și o tehnologie adecvate realizării obiectivelor elaborate de partid, învățămîntul va deveni una din cele mai productive investiții, factor hotărîtor de sporire a rentabilității economice și sociale a fiecărui individ. Datorită perfecționării permanente a tuturor componentelor sale, a eliminării rămășițelor coliziunii dintre tradiționalism și inovare, învățămîntul va participa cu contribuția așteptată în

triada pe care o constituie împreună cu cercetarea și producția și care reprezintă nucleul forte al mersului înainte al societății.

4. Cercetării pedagogice îi revine în acest context de devenire, responsabilități din ce în ce mai mari, adică priceperea de a-și aplica eforturile în domeniile-cheie, prioritare și în același timp de a nu pierde din vedere întregul, sistemul de învățămînt în și pentru societatea noastră, de a întreprinde cercetări cu un vădit caracter acțional-operațional, fără a neglija investigațiile de ordin fundamental, de a urmări și încuraja filtrarea rațională, popularizarea și generalizarea rezultatelor cercetării în practica educațională, de a veghea la expansiunea acestei cercetări mai ales în masa cadrelor didactice. Depinde în mare măsură de cei care slujesc investigația pedagogică faptul că sistemul de învățămînt își va fortifica „simțul" identității, va dispune de instrumentele de a testa realitatea socială și pe sine în funcție de ea, își va spori flexibilitatea și creativitatea, favorizînd activitatea optimă a personalului didactic și asigurînd un climat intern de sprijin și libertate. De asemenea, cercetarea pedagogică va fi responsabilă mai mult decît astăzi de realizarea cu eficiență social-economică, operativitate tehnico-organizatorică și semnificație formativă a perfecționării învățămîntului, de receptivitatea acestuia la schimbare, de bunele relații dintre mecanismul informațional, organele de conducere și cadrele didactice. Desigur, cercetarea pedagogică este numai unul din factorii de progres ai educației și învățămîntului, dar este imperios necesară conștientizarea deplină de către cei care o efectuează nu numai a locului și rolului său, ci mai ales a sistemului de procedee, acțiuni, finalizări datorită cărora își va binemerita aprecierea de a fi eficientă. În acest sens, cunoașterea profundă a vieții școlii, în contextul obligațiilor ce-i revin față de societate, perfecționarea metodologiei de cercetare mai ales pe calea experimentelor relevante, convingătoare, eliminarea redundanțelor, a paralelismelor și concentrarea eforturilor celor chemați să facă investigație pedagogică sînt sarcini esențiale. Prin experiența acumulată și prestigiul de care se bucură, Institutului de științe pedagogice îi revine misiunea de a integra cercetarea pedagogică pe plan național și a deveni principalul gestionar al inovării și inovațiilor în învățămînt. Potrivit Hotărîrii Plenarei CC al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, potențialul de cercetare va fi folosit judicios cu precădere în vederea găsirii și validării prin experimentare a soluțiilor cu privire la extinderea învățămîntului preșcolar, generalizarea învățămîntului de 10 ani și în continuare a treptei a doua a învățămîntului liceal, perfecționarea conținutului și metodelor de instruire-educare, îmbunătățirea învățămîntului în limbile naționalităților conlocuitoare, optimizarea predării științelor sociale, ridicarea calității muncii de educație, predarea limbilor străine. De asemenea, se vor desfășura cercetări în legătură cu pregătirea cadrelor didactice și perfecționarea lucrătorilor din unitățile socialiste, utilizarea mai bună a bazei materiale a învățămîntului, îmbunătățirea activității de conducere a școlii. Bineînțeles, acestea reprezintă o continuare la nivel superior a cercetărilor întreprinse de institut pînă acum. In perspectiva anilor '80 ai acestui veac, tematica de cercetare a Institutului de științe pedagogice va fi centrată pe Directivele ce vor fi elaborate de Congresul al XI-lea al P.C.R. Se va avea în vedere elaborarea conceptului marxist-leninist și a sistemului național de educație permanentă ca o rezolvare originală a gîndirii pedagogice românești; integrarea educației școlare, universitare și postșcolare în acest sistem (potrivit datelor complexe ale prognozei și principiilor strategice

ale făuririi societății comuniste); întocmirea sistematicii obiectivelor educaționale, pe domenii, grade de învățămînt și discipline, în termeni comportamentali cît mai controlabili; programarea conținutului învățămîntului potrivit necesității integrării științelor, a logicii acestora și a legăturii lor cu tehnica, producția și practica larg socială. În măsura cuvenită, vor fi abordate și alte teme însemnate ca optimizarea corelațiilor dintre nivelele și tipurile de învățămînt, noi modalități de organizare (școala cu orar prelungit și săptămînă redusă, unică comunală, învățămîntul prin televiziune ș.a.), elaborarea criteriilor și metodelor de evaluare a eficienței sistemului de învățămînt și a randamentului școlar, perfecționarea orientării școlare și profesionale, în vederea pregătirii necesarului forței de muncă. Va fi elaborat și validat experimental un sistem tehnologic integrat de instruire și vor fi cercetate căile și modalitățile de expansiune și perfecționare a învățămîntului superior în condițiile creșterii cererii de cadre cu pregătire superioară. Se vor investiga căile și metodele de modernizare a sistemului de recuperare a deficiențelor. În sfîrșit, lucrătorii Institutului de științe pedagogice, împreună cu colaboratorii, vor contribui la sistematizarea unei pedagogii a activităților cultural-educative în strînsă legătură cu optimizarea muncii școlii ca instituție democratică de tip socialist și va acorda atenție pregătirii tineretului pentru viața de familie.

Acesta este un program care prin realizarea lui exemplară, după definitivarea sa, în lumina Directivelor Congresului al XI-lea al P.C.R., va contribui eficace la progresul continuu al educației și învățămîntului, pe măsura exigențelor manifestate de partid și popor.

La aniversarea celor 30 de ani de la Eliberarea patriei se poate afirma că cercetarea pedagogică a răspuns sarcinilor ce i-au revenit în perfecționarea învățămîntului și are în față perspectiva de a fi mai utilă, mai productivă.

Pedagogia românească contemporană și direcțiile ei de dezvoltare

Prof. dr. docent ȘT. BÂRSĂNESCU

Se împlinesc 30 de ani de la marea cotitură istorică de la 23 August 1944, actul eliberării de sub dominația fascistă, perioadă istorică relativ scurtă dar fecundă, asupra căreia se poate încerca un bilanț al realizărilor obținute de poporul nostru, sub conducerea partidului, pe drumul transformărilor revoluționare, al înfăptuirii marilor realizări în construcția socialistă.

În bilanțul transformărilor înnoitoare se înscrie și pedagogia românească contemporană cu principalele ei direcții de dezvoltare.

Pedagogia noastră contemporană se caracterizează ca o pedagogie socialistă în centrul căreia stă ideea formării omului de tip nou, socialist. Ea se afirmă ca o pedagogie științifică, elaborată cu metode obiective, profilîndu-se ca o pedagogie teoretico-practică.

La o privire de ansamblu, în această perioadă s-au conturat cîteva direcții **principale în pedagogia românească**, cum sînt : pedagogia psihologică, pedagogia sociologică, pedagogia socială, pedagogia antropologică, pedagogia culturii, pedagogia timpului liber, pedagogia prospectivă, cărora li se adaugă altele incipiente : pedagogia cibernetică, pedagogia ergonomică ș.a.

Pedagogia psihologică este una din cele mai importante și mai cultivate direcții. Ea își bazează ideile despre educație și instrucție pe datele furnizate de investigații ale psihologiei copilului și adolescentului, stabilite mai ales pe bază de cercetări experimentale. Astfel ea a cercetat cu precădere factorii care influențează viața psihică a subiectului de educat, motivele de stimulare la învățătură, eficiența metodelor și mijloacelor de învățămînt, formarea priceperilor și deprinderilor școlarilor.

Pedagogia psihologică este reprezentată azi printr-un însemnat număr de cercetători în fruntea cărora de găsește Al. Roșca, secundat de A. Chircev, D. Salade, Andrei Cosmovici și alții.

Din lucrările publicate de această direcție se desprind mai multe idei călăuzitoare pentru pedagogie și psihologie. Între altele, amintim pe acelea care susțin că nu trebuie să se mai lucreze în activitatea instructiv-educativă pe bază de opinii subiective, personale, ci cu idei stabilite pe bază de cercetări științifice. În acest scop, pedagogia are nevoie de cercetări experimentale asupra eficienței metodelor și mijloacelor instructiv-educative, ca și asupra eficienței sistemelor de organizare școlară.

Cînd în țara noastră începe să se combată procedeul „de import de inteligență", cerîndu-se școlii să dezvolte la elevi inteligența creatoare, literatura psihopedagogică răspunde prompt la acest apel prin studii și lucrări despre „creativitate". Prin acest gen de lucrări, literatura noastră de specialitate contribuie la promovarea cercetărilor cu privire la inteligența creatoare și la educația elevilor în vederea dezvoltării puterii lor de creație științifico-tehnică.

Orientarea școlară și profesională este concepută ca parte integrantă din activitatea școlii, subordonîndu-se imperativelor majore instructiv-educative ale acesteia, ca o rezultantă a comenzii sociale. În domeniul educației morale s-au afirmat preocupări pe problemele eticii comuniste, subliniindu-se contribuția factorilor afectivi în determinarea unor motivații propriu-zis morale a conduitei.

O altă direcție însemnată în gîndirea pedagogică românească este aceea a *pedagogiei sociologice*. Este vorba de acea pedagogie care-și are punctul ei de plecare în cercetarea societății, a structurii și a cerințelor ei, pentru a-și construi în lumina acestora teoria și practica pedagogică. Această ramură își propune să studieze bazele social-economice ale scopurilor instructiv-educative, ale planurilor și programelor de învățămînt și ale metodelor, mijloacelor și sistemelor de organizare a învățămîntului.

Pedagogia sociologică consideră educația drept un proces informațional de pregătire a tineretului pentru integrarea lui în cîmpul muncii. Educația și învățămîntul se organizează și evoluează la cererea societății ca urmare a „comenzii sociale".

Contribuții la dezvoltarea pedagogiei sociologice aduc Miron Constantinescu, Leon Țopa, Aculin Cazacu, T. Trutzer.

Altă direcție de gîndire pedagogică este aceea a *pedagogiei sociale*, în centrul căreia stă ideea : prin educație să formăm un om de tip social, un om integrat în societate. Reprezentantul acestei direcții este profesorul Stanciu Stoian.

Contribuții la dezvoltarea acestei ramuri a pedagogiei au adus și A. Manolache, Gh. T. Dumitrescu, M. Roșianu, Andrei Dancsuly.

Această concepție pedagogică vede în fenomenul educativ un fenomen social-uman specific, iar în practica educațională o parte din practica socială, cu rol important în formarea omului nou și a societății noi. Educația reprezintă un proces de integrare a tinerilor în viața socială.

În configurația mișcării pedagogice din România, o nouă direcție este aceea a *pedagogiei antropologice*. Întemeindu-se pe cercetări de psihologie experimentală și de psihologia copilului, această direcție încearcă să fundamenteze știința educației pe datele biologiei și psihologiei ; pe dinamica funcțională și organică a personalității umane în contextul valorilor spirituale ale culturii. În această orientare, sînt combătute pozițiile clasice ale vechii pedagogii herbartiene intelectualiste și se urmărește să se determine sfera și conținutul pedagogiei din sinteza datelor psihologice experimentale cu elemente de epistemologie și îndeosebi de pedagogia culturii. Printre promotorii acestei direcții se numără prof. Dimitrie Todoran.

Încă din perioada interbelică începuse a se dezvolta la noi, ca și în alte țări, o nouă direcție a pedagogiei — aceea a *pedagogiei culturii*, pentru ca după cel de-al doilea război mondial să se afirme ca pedagogie socialistă a culturii

În esență, noua direcție reprezintă teza : educația este un proces de conducere a dezvoltării copilului de la starea primitivă la aceea de cultură, pen-

tru a forma din el o personalitate culturală socialistă. Potrivit acestei direcții, cultura considerată ca bunul cel mai de preț, atît pentru individ, pentru popor, cît și pentru umanitate este de două feluri : cultura obiectivă sau statică, formată din totalitatea bunurilor materiale și spirituale și cultura subiectivă sau dinamică ca proces de dezvoltare și de pregătire a oamenilor și popoarelor pentru valori. Atribuind pedagogiei culturii rolul de a studia teoria, metodele și mijloacele de a preda tineretului cultura, de a-l face să vibreze pentru valorile spirituale și de a-l pregăti să creeze bunuri materiale și spirituale pe care să le pună în serviciul societății, prof. St. Bârsănescu, promotorul acestei ramuri a pedagogiei, vede în educație problema numărul unu a societății, iar în pedagogie o știință de vîrf.

Printre cei care s-au evidențiat cu lucrări în această direcție îi amintim pe George Văideanu, Silvia Cernichevici, Stela Iancu, Tiberiu Popescu, V. Liciu, D. Fînaru, T. Căliman, Ion Roman ș.a.

O serie de pedagogi au întreprins cercetări experimentale, în domeniul sistemului de organizare a școlii, al docimologiei și al metodicilor de învățămînt, continuînd ceea ce am numi o *pedagogie experimentală*. Dintre aceștia citäm : Traian Pop, D. Muster, O. Șafran, Ana Tucicov-Bogdan.

Ca urmare a uriașei dezvoltări a tehnicii, s-a dezvoltat și la noi, ca și în alte țări direcția *pedagogiei cibernetice*. Această direcție caută să găsească soluția pedagogică pentru a face față valului uriaș de informații și, totodată, de a ușura munca de asimilare a elevilor și de a despovăra pe profesor de anumite sarcini, prin utilizarea mașinilor în procesul de învățare. O dată acest punct de vedere formulat, s-a ajuns în practică, la trei noi forme de învățămînt : a) învățămîntul programat ; b) învățămînt pe bază de manuale de învățămînt programat ; c) învățămînt programat pe bază de mașini. Sînt unii care extind sfera noțiunii de învățămînt pe bază de mașini, înglobînd în ea și învățămîntul pe bază de discuri, radio, de benzi de magnetofon și televiziune.

În țara noastră această direcție este reprezentată prin Gh. Zapan, Vasile Bunescu, I. Cerghit.

O altă direcție din pedagogia contemporană este aceea a *pedagogiei ergonomice*, inițiată de Miron Constantinescu, și dezvoltată de Octavian Berlogea, Petre Burloiu, Romeo Dascălescu, care concep învățămîntul în perspectiva ergonomiei școlare. Ei propun și ideea de a cerceta legile muncii pentru sporirea și ameliorarea învățămîntului nostru școlar.

Alături de direcțiile menționate, recent s-a afirmat o nouă direcție cunoscută sub numele de *pedagogia timpului liber* ca expresie a grijii față de educația tinerilor și a adulților. Prin ea se asigură un act educativ de mare importanță, acel „continuum paedagogicum".

Pedagogia timpului liber, ca ramură a pedagogiei generale, reprezintă o direcție specifică de investigare și valorificare a actului educativ, la care tînărul participă pe bază de opțiune în virtutea unor imbolduri interioare. Pedagogia timpului liber reprezintă ramura unor direcții de cercetare în care clasificările teoretice și practice sînt menite să sporească randamentul școlar, al familiei, al organizației U.T.C.

Amintim printre cei ce acționează în această direcție pe Anton Vasilescu, Steliana Năstăsescu, Francisc Adalbert.

O direcție mai nouă care se afirmă și cîștigă tot mai mult teren este azi aceea a *pedagogiei prospective*. Este vorba de un șir întreg de studii, de prognoză ca răspuns la întrebările : Cum vor fi mîine educația, învățămîntul și școala ? ; Care trebuie să fie tipul ideal de om peste un deceniu sau peste mai mult timp ? ; Care va fi tipul ideal de profesor ? Astfel de preocupări sînt prezente la Mircea Maliță, Pavel Apostol.

Ca o completare a bilanțului pedagogiei noastre din perioada orînduirii socialiste remarcăm o bogată dezvoltare a istoriei pedagogiei române și universale, cît și a unui însemnat număr de traduceri de opere din pedagogii — clasici moderni — la care și-au dat contribuția numeroși cercetători ca : Ion Gh. Stanciu, V. Harea, T. Gal, E. Zaharian, Mioara Cimpoieș, O. Ionescu, N. C. Enescu, I. Popescu-Teiușan, V. Popeangă, V. Țîrcovnicu, I. Albu, Vasile Iliescu, Gh. Pîrnuță.

Din toate acestea reiese că știința educației a cunoscut în cei 30 de ani de la eliberare o etapă sensibilă de dezvoltare, de diferențiere și o orientare precisă de la o pedagogie clasică, deductivă, normativă la o pedagogie nouă, inductivă, la o știință foarte bogată a educației.

Transformările în științele educației se înscriu în aria largă a dezvoltării științelor pe plan mondial și în contextul umanist al epocii.

Asociată de această primă constatare stă a doua : o creștere mare a numărului cercetărilor, precum și a mijloacelor de cercetare științifică și de răspîndire a rezultatelor acestora. Apoi, date fiind numeroasele directive privitoare la educație, învățămînt, școală și cultură, elaborate de partid și guvern, în cadrul plenarelor și conferințelor, reflectînd interesul mare pentru pedagogie, ne vedem încurajați să sperăm că pedagogiei îi este rezervată o continuă dezvoltare în viitor.

Observăm în cîmpul pedagogiei o diferențiere pe ramuri sau direcții pentru a cuprinde mai în profunzime actul educativ atît de divers și, în același timp, specific în manifestările lui. Pedagogia, ca de altfel și alte științe, a fost nevoită să-și diversifice mijloacele de investigație, să adecveze principiile sale generale la specificitatea modalităților de manifestare a acțiunilor educative. Lărgindu-și mult preocupările și cîmpul practic al investigației, pe întreaga perioadă de viață a omului, pedagogia s-a orientat pe direcțiile mari de activitate în raport cu nevoile sociale.

Prin complexitatea sa, actul educativ nu poate fi explorat și pus în valoare decît printr-o conlucrare interdisciplinară a științelor. Pedagogia păstrîndu-și caracterul ei de știință unitară, prin obiectul ei specific de cercetare, își fundamentează acțiunea sa folosindu-se de datele ei proprii de cercetare, precum și de datele psihologiei, geneticii, sociologiei, antropologiei pedagogice etc. Așa se explică de ce unele din direcțiile noi ale pedagogiei s-au conturat cu participarea altor științe (pedagogia psihologică, pedagogia sociologică, pedagogia ergonomică), de ce alături de pedagogi s-au afirmat și specialiști din alte domenii, (psihologi, sociologi, medici, geneticieni, matematicieni ș.a.). Cercetarea interdisciplinară și apariția disciplinelor (științelor de graniță) reprezintă una din caracteristicile de bază ale dezvoltării științei contemporane.

N-am vrea să încheiem considerațiile noastre fără observația că studiul nostru nu înseamnă decît un început în conturarea tendințelor științelor pedagogice în perioada la care ne-am referit. Ne dăm seama că sînt necesare studii de sinteză care să valorifice cu discernămînt aria atît de întinsă a cercetărilor și literaturii pedagogice românești pentru a prefigura drumul ei de dezvoltare în viitor.

Şcoala şi pregătirea forţei calificate de muncă

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE

1. Una din problemele importante cu care a fost confruntată în ultima vreme pedagogia a fost — şi este încă — şi *educarea tineretului prin şi pentru muncă*. Solicitată să răspundă, să ofere soluţii şi să motiveze teoretic locul şi rolul muncii în ansamblul pregătirii tinerilor pentru viaţa socială şi pentru o integrare activă în procesul de producţie, pedagogia a fost surprinsă „pe picior greşit", nepregătită. Ca ştiinţă a legilor educaţiei sau a organizării şi conducerii procesului educaţional, pedagogia a fost nevoită să se reconsidere „din mers", să-şi adapteze aparatul conceptual şi tehnologia sarcinilor presante pe care societatea le pune în faţa şcolii. Orice întîrziere în soluţionare şi orice şovăială în adaptarea unei poziţii i-a afectat prestigiul.

Generalizarea experienţei trecute era insuficientă pentru a elabora o teorie corespunzătoare pregătirii tineretului pentru muncă, din multe motive : sintetizarea şi valorificarea datelor recente ale diferitelor ştiinţe (psihologia, fiziologia muncii, sociologia muncii, antropologia, ergonomia, etica etc.) într-o viziune unitară mergea încet, iar schimbările şi nevoile erau „urgente" ; documentele de partid, elaborate în diferite etape, i-au venit în ajutor, iar experienţele, sumare şi timide de multe ori, au încurajat-o în trecerea de la o poziţie „de aşteptare" neutră la una activă, militantă şi prospectivă.

Cu toate că, în ceea ce priveşte rolul muncii în procesul de formare a omului, pedagogia ştiinţifică n-a avut nici un fel de rezervă, ea n-a reuşit să încorporeze organic conceptul de muncă şi teoria educaţiei şi mai ales să-i dea „educaţiei prin şi pentru muncă" sensul plenar şi semnificaţiile îmbogăţite prin noile condiţii create şcolii în societatea socialistă. Derutată de numeroasele direcţii, prizonieră unor concepţii tradiţionale şi tradiţionaliste, pedagogia abia acum face eforturi susţinute de a se înnoi şi de a se pune de acord sub raportul obiectivelor, principiilor, conţinutului tehnologiei etc. cu cerinţele mereu sporite de educaţie adresate şcolii şi multor instituţii cultural-educative extraşcolare. Consolidarea caracterului ei prospectiv şi interdisciplinar, apropierea de realităţile vieţii şi de practica şcolii, precum şi căutările active de a-şi găsi „cadenţa" corespunzătoare au dat pedagogiei de la noi şi din alte ţări, în ultima vreme, o notă dinamică şi înnoitoare. Linia pe care s-a angajat activ şi poziţia critică şi autocritică pe care a adoptat-o sînt premise sigure ale depăşirii impasului în care s-a găsit şi se mai găseşte încă, în unele privinţe, inclusiv cel despre care este vorba.

2. Şcoala este obligată să traducă în practică politica şcolară şi să aplice teoria pedagogică adecvată obiectivelor urmărite. Funcţiile şcolii au fost şi ele reconsiderate, ca urmare a revoluţiei tehnico-ştiinţifice, a mutaţiilor importante şi variate care au loc în viaţa socială sub ochii noştri şi ca urmare a creşterii accelerate a cererii de educaţie. Sînt meritorii eforturile pe care le-a făcut şcoala de a răspunde la timp şi pe măsura aşteptărilor diverselor sarcini care i-au revenit în fiecare etapă de dezvoltare a societăţii noastre socialiste. Bilanţul ce se poate face cu prilejul celei de-a 30-a aniversări a Eliberării patriei înregistrează succese (realizări) incontestabile pe mai multe fronturi (teoretic, organizatoric, conţinut, metodologie etc.). În cele ce urmează ne oprim la un singur aspect, şi anume la acela pe care-l indică titlul articolului, suficient pentru a ilustra cele afirmate mai sus.

Dezvoltarea multilaterală a societăţii impunea şcolii revizuirea obiectivelor ei şi punerea lor de acord cu acela al dezvoltării sociale în ritmul şi la proporţiile cerute de progresul social. Dezvoltării multilaterale şi armonioase a personalităţii i se oferea în felul acesta un cadru mai adecvat pentru realizare. Apoi, transformarea ştiinţei în forţă de producţie obligă şcoala la răspîndirea cunoştinţelor ştiinţifice în rîndurile maselor şi înarmarea tineretului cu cele mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, spre a accelera în felul acesta, progresul general. Înfăptuirea acestui obiectiv impunea o reexaminare a structurii conţinutului şi formelor de organizare a învăţămîntului. În fine, creşterea rolului omului în activitatea productivă, idee devenită tot mai evidentă în ultimul timp, presupune educarea competenţei, a iniţiativei şi creativităţii pentru toţi membrii societăţii (deşi noţiunile şcoală, educaţie, învăţămînt nu exprimă acelaşi lucru, ele fiind în corelaţie strînsă şi influenţîndu-se reciproc, sînt vizate în egală măsură în chestiunea pusă în discuţie).

Dacă oamenii sînt factorii decisivi ai dezvoltării social-economice, după cum se ştie, înseamnă că pedagogia trebuie să studieze care sînt elementele cu care se cer înarmaţi ei, pentru a putea asigura o asemenea dezvoltare şi cum trebuie făcut acest lucru, iar şcoala urmează să traducă în practică obiectivul respectiv. Ne-am putea opri la cele trei aspecte semnalate — deşi ele sînt cu mult mai numeroase şi mai complicate — pentru a arăta modul în care se pune problema pregătirii cadrelor necesare diferitelor sectoare de activitate. Este cunoscut, de exemplu, efortul făcut de statul nostru pentru a pune la baza activităţii din toate domeniile vieţii sociale *ştiinţa* şi de a încredinţa organizarea şi conducerea acestora unor cadre calificate şi competente. Acest efort se conjugă strîns cu acţiunea de pregătire a cadrelor respective. Cum orice măsură menită să favorizeze şi să susţină economia implică şi un efort concomitent în domeniul educaţiei, rezultă că examinarea acestei probleme trebuie să se facă sub acest dublu aspect. Se pune întrebarea: a răspuns şcoala adecvat acestei cerinţe? A reuşit ea să-şi alăture efortul celorlalţi factori pentru a satisface acest deziderat? Cu alte cuvinte care a fost contribuţia şcolii la pregătirea forţei calificate de muncă? Răspunsul permite şi întrevederea soluţiilor de viitor.

3. *Aportul şcolii* la pregătirea forţei calificate de muncă poate fi examinat sub raportul: a) corespondenţei dintre structura învăţămîntului şi dinamica structurii profesiunilor, b) modului în care pregătirea (citeşte calitatea) cadrelor este corespunzătoare nevoilor şi c) gradului în care această pregătire satisface cerinţele dezvoltării multilaterale a individului şi pe cele ale integrării sociale. Desigur

această contribuție ar putea fi analizată și din alte unghiuri de vedere : economic (al investițiilor și eficienței), pedagogic (al formării și dezvoltării personalității), sociologic (al adaptării și integrării profesionale și sociale) etc., fără să poată fi epuizate toate acestea aci. Fără îndoială că perspectiva economică nu poate lipsi, oricare ar fi unghiul de vedere din care ar fi văzută problema în cauză.

a) O primă chestiune care se pune, vorbind nu numai la modul trecut, ci și la cel prezent este, dacă școala a reușit să-și adapteze destul de rapid și în mod adecvat structura (rețeaua școlară, tipurile și gradele de învățămînt etc.) dinamicii structurilor profesionale și nevoilor de cadre pe ramuri de activitate. O asemenea examinare ridică nu numai problema diversificării învățămîntului, ci și a îmbinării formelor de calificare profesională prin școală cu cele extrașcolare (calificare la locul de muncă, cursuri scurte, reciclări etc.). Acțiunea de realizare a unei permanente concordanțe între structurile școlare și dinamica profesiunilor a fost și este încă mult îngreuiată de ritmul accelerat al schimbărilor, de două trăsături caracteristice domeniului muncii (continuă diversificare și o concomitentă integrare), precum și de creșterea necesarului de muncitori calificați. Numeroasele măsuri luate de statul nostru au urmărit continua punere de acord și aducerea „la zi" a structurii școlare, pentru a răspunde necesităților economiei. Dezvoltarea învățămîntului de cultură generală și a celui profesional și tehnic, creșterea duratei învățămîntului obligatoriu de la opt la zece și în perspectivă la 12 ani, diversificarea tipurilor de școli (liceale și profesionale) și actuala trecere la structura învățămîntului cu cele trei cicluri (primar, gimnazial și liceal, cu două trepte) sînt astfel de măsuri, care au urmărit realizarea acestei corelații. Începînd cu anul școlar următor, liceul este diversificat în opt tipuri (umanist, real, industrial, economic, agricol și silvic, sanitar, pedagogic, de artă) cu 24 de profile, asigurîndu-se în felul acesta un evantai mai larg de posibilități (specialități).

Pe de altă parte, progresul tehnic, care a transformat unele meserii tradiționale și a creat altele noi, a impus mijloace de pregătire mai ample și mai complete și un rol deosebit școlii în formarea surselor umane. Reducerea treptată a numărului elevilor cuprinși în totalul școlilor de cultură generală (teoretice) și creșterea ponderii liceelor de specialitate (numai 30% din elevi care vor urma prima treaptă vor fi cuprinși în licee reale și umane, iar restul de 70% în licee cu alte profile) este o altă măsură îndreptată în aceeași direcție.

b) În ce măsură pregătirea oferită de școală a corespuns exigențelor producției ? Un răspuns global s-ar putea da, spunînd că, din moment ce s-au realizat progrese importante în toate domeniile de activitate, rezultă că școala a acordat cadrelor calificate o pregătire corespunzătoare. O analiză mai atentă obligă însă la recunoașterea faptului că un număr de tineri au o pregătire „insuficient adaptată" la nevoile economiei, adulți care sînt chemați să execute profesiuni pentru care nu au fost pregătiți și muncitori care nu exercită profesiunea pentru care s-au pregătit, fără a mai vorbi de muncitorii care au rămas în urmă cu pregătirea față de cerințele ramurii în care lucrează. Dacă lărgim această analiză și urmărim modul în care se realizează pregătirea multilaterală și de specialitate a celor calificați, măsura în care au beneficiat de o corectă orientare și selecție școlară și profesională și gradul în care pregătirea primită îi ajută să se adapteze și readapteze condițiilor de muncă, sîntem, de asemenea, constrînși să recunoaștem unele deficiențe.

Introducerea muncii ca obiect de învățămînt și antrenarea tot mai largă a tineretului în activitatea tehnico-productivă apropie școala de viață, de caracterul producției materiale și întărește legătura școlii cu practica vieții sociale. Asigurarea unei pregătiri cu profile largi, formarea politehnică și o cultură generală temeinică reprezintă premisele unei specializări rapide ulterioare. În ceea ce privește orientarea școlară și profesională a tineretului, școala a făcut, de asemenea, pași importanți în ultimii ani. Cu toate acestea nu s-ar putea spune că elevii se bucură de o asistență psihopedagogică și de o îndrumare calificată, pentru a-și formula opțiuni și decizii școlare și profesionale motivate și adecvate, în momentele de răscruce. Acțiunea școlii în această direcție ar putea fi sintetizată în următoarele : a încercat să dea o bază mai sistematică și mai operativă cunoașterii elevilor, a făcut popularitate unor sectoare de activitate pentru care au fost elaborate monografii profesionale și a introdus în planul de activitate o serie de măsuri menite să-i sensibilizeze pe elevi pentru o orientare conștientă și obiectivă. Prezența unor specialiști (profesori orientatori) în cîteva școli a ridicat calitatea acestei activități și a contribuit la acumularea unei experiențe pozitive în problemă. Laboratoarele și cabinetele de orientare școlară și profesională, fișele și testele în curs de organizare și introducere în școli vor spori eficiența acestei activități și vor influența astfel pregătirea forței de muncă. Activitatea de orientare școlară și profesională n-a căpătat încă un caracter sistematic și generalizat, pe baza unei tehnologii elaborate și verificate, iar pedagogia n-a reușit să încorporeze organic această temă în problematica instructiv-educativă. Se înscriu ca note pozitive pe această linie : inițierea tuturor cadrelor didactice în acest domeniu, elaborarea și publicarea unor materiale de îndrumare și legitimarea acestei chestiuni în cadrul psihopedagogiei.

c) Calitatea pregătirii forței de muncă, tradusă prin competența profesională, influențează fără îndoială, nu numai randamentul în muncă, ci și progresul social. De aici și sarcinile mari ale pedagogiei ca știință a organizării și conducerii procesului de educație și formare a omului. Elaborînd și oferind un model de dezvoltare a omului, corespunzător cerințelor industriei moderne și exigențelor societății noastre socialiste, acesta, o dată realizat, va contribui la dezvoltarea și modernizarea societății. Circulația liberă în cadrul sistemului nostru de învățămînt, caracterul inderdisciplinar al cercetărilor efectuate în învățămînt, aplicarea pedagogică a rezultatelor cercetărilor din psihologie, sociologie, ergonomie etc., precum și ideea unei formații continue (educația permanentă) creează școlii condiții adecvate de a contribui la creșterea continuă a calității forței de muncă. Faptul că întregul detașament al educatorilor este conștient de însemnătatea acțiunii pe care o desfășoară, pentru viitorul societății noastre și că este angajat într-o operă de permanentă ridicare a nivelului activității de instruire și educare, vorbește de la sine despre sprijinul pe care-l oferă școala sectoarelor de activitate economică, științifică și culturală.

4. Ideea nu se reduce însă numai la aspectul profesional. Circuitul pregătirii profesionale este susținut de o intensă pregătire și pe alte laturi. Astfel, o calificare solidă — în profesiune — reprezintă o condiție și o garanție a capacității de inovare, deoarece unitatea celor trei zone solicită și stimulează aptitudinile individului în ansamblul lor. Apoi, responsabilitatea ce-i revine fiecăruia în acest circuit ajută la formarea caracterului, a unor trăsături morale deosebite, cum sînt : atitudinea pozitivă față de muncă, disciplină, spirit de colaborare, inția-

tivă etc., care acționează favorabil asupra întregii activități a individului. Numai susținută de astfel de calități, pregătirea și competența profesională își dă adevărata sa măsură. Îmbinarea pregătirii generale cu cea de specialitate, a celei profesionale cu cea morală, a celei teoretice cu cea practică și a interesului individual cu cel social reprezintă cerințe fundamentale ale pregătirii forței de muncă pentru o societate aflată în plin avînt. Dacă pedagogia n-a reușit să satisfacă pe deplin aceste cerințe, faptul se datorește concepției insuficient structurate cu privire la rolul muncii în ansamblul acțiunii de pregătire a tinerilor pentru activitate și pentru viața socială, schimbărilor frecvente care au avut loc în domeniul învățămîntului și condițiilor materiale, care au rămas uneori în urma cerințelor și chiar a posibilităților reale. Pregătirea prin școală a forței de muncă este un proces îndelungat, care începe din primii ani și nu numai odată cu calificarea și specializarea și de aceea pedagogia întîmpină dificultăți în elaborarea acestui model de pregătire.

Cercetarea pedagogică interdisciplinară este în posesia a numeroase date, pe baza cărora poate oferi un asemenea model de pregătire, care urmează a fi verificat și extins treptat cu deosebire în practica liceelor de specialitate și a școlilor profesionale și tehnice. Sugerînd modul în care este indicat să se îmbine pregătirea generală (politehnică) cu cea de specialitate, cea profesională cu cea moral-cetățenească, cea școlară cu cea postșcolară, durata pregătirii cu calitatea etc., aceste cercetări vor ameliora simțitor procesul și ritmul de calificare a cadrelor. Dar eficiența activității social-economice nu depinde numai de realizarea unui asemenea model, ci și — poate chiar mai mult de aceasta — de modul în care este repartizată și utilizată această forță pregătită. Această repartizare judicioasă (geografică, pe ramuri de activitate, pe grupe de calificare etc.) a forței de muncă este o condiție esențială a progresului economic și social. Și în această direcție ultimele documente de partid conțin numeroase sugestii, iar măsurile de stat sînt pe cale de a da o mai bună legiferare, înbunătățind repartizarea și înlesnind fixarea omului la locul de muncă.

LICEUL „ION NECULCE" DIN BUCUREȘTI a organizat în luna mai 1974 o sesiune de referate ale elevilor consacrată aniversării a 30 de ani de la Eliberarea României și în întîmpinarea Congresului al XI-lea al P.C.R. Au fost prezentate, pe secții, referate interesante pe teme legate de aceste evenimente sau pe teme de o deosebită importanță în educarea comunistă a elevilor.

Direcții de modernizare a învățămîntului românesc

VASILE BUNESCU

Ultimul deceniu, îndeosebi, din istoria țării noastre se caracterizează prin transformări de mare rezonanță. În ce privește învățămîntul putem afirma, fără rezerve, că acest domeniu al vieții sociale nu a cunoscut niciodată în trecut atîtea intervenții salutare menite să contribuie la dezvoltarea și perfecționarea lui, la modernizarea școlii românești ca în acești ultimi zece ani.

Abordînd problema modernizării învățămîntului vom preciza de la început ce trebuie să se înțeleagă, după părerea noastră, prin *modernizare* deoarece în această problemă circulă în rîndul personalului didactic încă multe confuzii. Despre aceste confuzii am mai avut prilejul să scriem și de aceea nu vom reveni. Pornind de la tezele de bază ale P.C.R., care stabilesc orientările și sensul dezvoltării și perfecționării învățămîntului în țara noastră, înțelegem că întreaga acțiune de modernizare a învățămîntului are ca obiectiv fundamental punerea școlii în slujba dezvoltării social-economice și cultural-educative a societății noastre socialiste în etapa construcției sale multilaterale. Cu alte cuvinte, sensul dat de toate documentele de partid și de stat modernizării învățămîntului exprimă necesitatea ca școala să răspundă adecvat în fiecare etapă comenzii sociale a epocii. Referindu-ne — ca oameni de școală — la comanda socială a epocii noastre, ne gîndim nu atît la prezent, cît mai ales la anii 1985—1990, cînd elevul de azi va fi în plină activitate în acel timp.

Epoca noastră se caracterizează prin cîteva trăsături care devin cerințe pentru școala contemporană.

Asistăm la o *accelerare a ritmurilor dezvoltării sociale în ansamblu*, la accelerarea ritmurilor acumulărilor de date noi în știință și tehnică. Accelerarea acestora este determinată de acțiunea concomitentă a revoluțiilor pe plan social-politic și a revoluției științifico-tehnice.

Ca o ilustrare, la un interval de 18—20 ani, volumul informațiilor științifico-tehnice, socialmente elaborate, crește cu peste 300%. Această creștere a volumului de informații științifico-tehnice are mari implicații asupra școlii, implicații care se transformă în comandă fermă. Datorită creșterii volumului informațiilor științifico-tehnice și a ritmului mai lent al dezvoltării capacităților de asimilare (pe bază de memorare îndeosebi) ale elevilor, a apărut (și este mereu în creștere) între aceste două entități un decalaj, care diminuează posibilitățile unei integrări eficiente a tinerelor generații. *Diminuarea acestui decalaj (condiție a unei integrări*

eficiente) este o sarcină a şcolii contemporane — şi îndeplinirea ei contribuie în cea mai mare măsură la transformarea şcolii într-o şcoală modernă.

La aceste probleme pe care le ridică creşterea decalajului amintit se adaugă şi faptul că multe din datele ştiinţei şi tehnicii sînt perisabile. În 15—20 de ani multe date nu mai sînt valabile. Datorită acestei situaţii apare încă o problemă : cum vom pregăti tineretul pentru integrarea într-o viaţă pe care încă nu o cunoaştem ? Dacă pînă acum 30—40 de ani în perioada de şcolarizare puteam înzestra tinerii cu toate instrumentele care-i făceau apţi de integrare, căci viaţa rămînea relativ aceeaşi şi cînd ei deveneau activi, astăzi cum putem să-i pregătim pentru viaţă, dacă nu ştim care va fi aceasta ?

Iată o problemă care trebuie rezolvată de şcoala epocii noastre. Şi şcoala devine modernă, în primul rînd, dacă răspunde acestei prime probleme, prima sarcină dată de comanda socială.

Cea de-a doua trăsătură a comenzii sociale se caracterizează *prin datele noi cu caracter metodologic care apar în ştiinţă şi tehnică în epoca revoluţiei ştiinţifico-tehnice*. Şi în ştiinţă şi tehnică, revoluţia nu se defineşte atît prin acumulările cantitative, cît prin saltul calitativ. Datele cu *caracter metodologic* exprimă tocmai aspectul calitativ al revoluţiei ştiinţifico-tehnice. Aceste date nu se adaugă pur şi simplu peste datele anterior acumulate în ramura ştiinţifică respectivă, aşa cum se adaugă cărămizile pe ultimul etaj al unei construcţii, ci obligă la reconstrucţia ei dintr-o altă optică, din alt unghi de vedere. Aşa se întîmplă şi în condiţiile actuale. Apariţia unor asemenea date are mari consecinţe pentru organizarea conţinutului învăţămîntului ; şcoala devine modernă dacă-şi reorganizează conţinutul în concordanţă cu datele metodologice din ştiinţă şi tehnică.

Aceste date sînt cele mai utile pentru progresul social general şi, în primul rînd, ele trebuie reţinute. Nu de acele date noi, care sînt simple adaosuri şi nu schimbă cu nimic modalităţile de înţelegere sau de acţiune practică are în primul rînd nevoie societatea.

Dacă în cea mai mare măsură sîntem impresionaţi de prima trăsătură a comenzii sociale, dacă o sesizăm pe cea de-a doua în unele domenii ale ştiinţei, pe cea de-a treia aproape că nu o cunoaştem. Este vorba de faptul că datorită ritmurilor rapide ale dezvoltării de ansamblu a societăţii actuale, tinerele generaţii au căpătat însuşiri distincte faţă de generaţiile anterioare, au o mai mare mobilitate intelectuală. Această caracteristică a tinerelor generaţii este expresia epocii, căci personalitatea umană este — aşa cum spunea Marx — în ultimă instanţă reflexul relaţiilor vieţii sociale. Ritmurile vieţii sociale s-au imprimat în structura personalităţii care a căpătat o mare mobilitate din necesitatea adaptării, integrării sociale. Această mobilitate intelectuală, constatată la majoritatea tinerilor ne bucură, dar personalitatea este structurată unitar, şi ea nu poate reacţiona altfel în faţa diverselor situaţii, adică acum şi aici cu latura intelectuală, dincolo cu latura afectiv-emoţională sau voliţională, ci unitar. Aşa fiind, marea mobilitate de pe plan intelectual se transferă şi pe latura afectiv-emoţională şi pe cea voliţională, într-un cuvînt şi pe latura *morală*. Dar acest fapt nu poate să ne bucure, ci dimpotrivă ne întristează, căci alături de marea mobilitate intelectuală asistăm şi la o mai mare mobilitate morală. Asistăm astfel la dragoste de două zile, la căsătorie de 6 săptămîni etc. şi bineînţeles că nu ne convine. Dar în faţa realităţilor nu trebuie să ne lamentăm, ci să acţionăm pentru a rezolva problemele, de fapt pentru a rezolva contradicţia, pe cale de a se dezvălui cu mai mare

pregnanță, dintre *marea mobilitate intelectuală și mai marea constanță principială morală.*

În fond această contradicție constituie cea de-a treia trăsătură a comenzii sociale și școala devine modernă dacă o rezolvă.

Cele trei trăsături amintite pînă acum sînt proprii comenzii sociale a epocii noastre, cărora trebuie să le răspundă școala de pe toate meridianele, dacă vrea să devină modernă.

Școala noastră are însă și o comandă socială specifică, legată de etapa construirii societății socialiste multilateral dezvoltate în R. S. România. Astfel, deoarece dinamica vieții sociale din țara noastră este printre cele mai puternice — iar această dinamică este o necesitate — menținerea acestor ritmuri de dezvoltare este legată de munca creatoare, *de invenție* și de *inteligență* proprie.

În fond se conturează clar o comandă socială fermă și specifică școlii noastre : educarea, dezvoltarea capacităților de *inovație și creație la tinerele generații.*

Realizarea societății socialiste multilateral dezvoltate presupune — după cum bine știm — ridicarea nivelului calitativ al activităților în toate domeniile, nu numai în ceea ce privește baza tehnică și materială, perfecționarea relațiilor de producție etc., ci și în domeniul formării omului nou, pe care *atitudinile, sentimentele și comportarea morală superioară comunistă* îl definesc în primul rînd. În această privință școala noastră are o comandă foarte clară : educarea tinerelor generații pentru a se comporta în conformitate cu cele 37 de norme ale eticii și echității socialiste. Nu se mai poate spune că pe plan moral școala nu știe ce are de făcut. Dar și pentru răspunsul la această trăsătură a comenzii sociale ca și la celelalte vom fi întrebați : cum trebuie să acționeze școala, ce trebuie să întreprindă deci pentru a deveni moderni ? Ne vom ocupa de aceste probleme în continuare.

Amintind caracteristicile comenzii sociale puse în fața școlii noastre, înțelegem că această comandă presupune realizarea multor sarcini, complexității comenzii sociale îi corespunde un complex de direcții, de căi care conduc la transformarea școlii într-o școală modernă. Aceste direcții ale intervențiilor prezente în documentele de partid și de stat pot fi prezentate în următoarea enumerare :

1. Intervenții în sistemul de învățămînt pentru continua lui adaptare la nevoile epocii.

2. Reorganizarea conținutului învățămîntului pentru a răspunde, în primul rînd, cerințelor revoluției din domeniul științei și tehnicii.

3. Modernizarea metodelor de învățămînt pentru a putea valorifica conținutul nou în direcția formării omului cerut de epocă.

4. Înnoirea mijloacelor de învățămînt, în primul rînd a mijloacelor puse la dispoziție de tehnica didactică modernă.

5. Modificarea arhitecturii (construcțiilor) școlare în raport cu funcționalitățile noi pe care trebuie să le satisfacă.

6. Schimbarea priorităților în adoptarea diferitelor forme de organizare a procesului de învățămînt.

7. Schimbarea concepției cadrelor didactice cu privire la procesul de învățămînt, în raport cu cerințele comenzii sociale.

Această enumerare exprimă complexitatea acțiunii de modernizare și atrage atenția asupra strategiei urmate în realizarea acestei acțiuni : *nu se poate moder-*

niza școala urmînd numai una sau alta, sau chiar unele sau altele din aceste direcții, ci pe toate în ansamblul lor, deși într-o anumită ordine de priorități Esențialul este definirea scopurilor. Ori această sarcină este legată de concepția pedagogică privitoare la învățămînt. În felul acesta, în acțiunea de modernizare a școlii esențialul constă în *clarificarea concepției pedagogice* care călăuzește politica noastră de modernizare a școlii. De aceea, în strategia modernizării, deși am enumerat-o la ultimul punct, precizarea concepției este de prim ordin. Pregătirea cadrelor didactice, a organelor de îndrumare și control din învățămînt, pentru a-și însuși elementele noi ale modului de gîndire în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt, devine punctul de plecare al acestei acțiuni, fiind perfect valabilă constatarea : *rămînerea în urmă a educației se datorează, în primul rînd, lipsei de organizare ; organizarea realității trebuie să înceapă însă printr-o organizare în gîndire.*

Concepția pedagogică asupra procesului de învățămînt imprimă soluții corespunzătoare în toate direcțiile de perfecționare, de modernizare. În ceea ce privește activitatea directă a personalului didactic, nivelul gîndirii pedagogice se manifestă mai pregnant în *organizarea conținutului învățămîntului* (în modul de exploatare a valorilor științifice și educative ale diferitelor discipline școlare), în *modernizarea metodelor, formelor de organizare și folosire a mijloacelor de învățămînt.*

La baza acestei concepții stă strategia dezvoltării și perfecționării (modernizării) întregului învățămînt din R.S. România : *integrarea procesului de învățămînt cu cercetarea și producția*, în general, *cu practica socială a făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, cu programul de educație comunistă a tineretului.* Strategia integrării învățămîntului cu cercetarea și producția se aplică la toate nivelele și verigile sistemului de învățămînt și constituie cheia de boltă în realizarea modernizării școlii pe fiecare din direcțiile amintite.

Realizările de pînă acum ale învățămîntului românesc sînt rezultatul transformărilor revoluționare generale care au avut loc în țara noastră pe baza politicii științifice a P.C.R. Ele sînt și chezășia că acțiunea complexă de modernizare în continuare a acestui domeniu al vieții sociale va fi înfăptuită.

Fiind bine precizate obiectivele învățămîntului nostru la lucrările Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, fiind stabilite cu claritate direcțiile de acțiuni în vederea modernizării și amplu elaborată strategia acțiunilor, sînt asigurate toate condițiile de creștere continuă a randamentului învățămîntului în țara noastră

Consiliul județean Hunedoara al Organizației Pionierilor a editat, recent, lucrarea *25 DE ANI DE ACTIVITATE PIONIEREASCĂ ÎN JUDEȚUL HUNEDOARA*, care pune în valoare tradițiile activității revoluționare a copiilor din județ, faptele pionierilor, de cutezanță, curaj, iscusință și devotament față de patrie, partid și popor.

Dinamica dezvoltării învățământului nostru în anii construcției socialiste

ION T. RADU

Partidul și guvernul țării noastre acordă învățământului o grijă permanentă, creîndu-i condiții de dezvoltare și perfecționare continuă, astfel că dezvoltarea și înflorirea școlii se înscriu printre marile înfăptuiri ale orînduirii noastre socialiste. Astăzi, la fiecare patru locuitori, al cincilea este elev sau student. Aceasta înseamnă aproximativ patru milioane și jumătate de elevi și studenți, o cifră care exprimă dimensiunea cantitativă a învățământului de toate gradele, concludentă pentru nivelul de instruire ce se asigură tineretului din România socialistă.

Derulînd drumul parcurs, găsim la punctul de pornire al acestui amplu și rapid proces de dezvoltare a școlii românești o cifră asemănătoare, dar cu semnificație diametral opusă : ea desemna greaua moștenire a regimului social-politic trecut — peste un sfert din populație fiind analfabetă și semianalfabetă. Încă de la prima lege a învățământului din România modernă, din ultimul pătrar al veacului trecut, toate legiurile școlare burgheze au prevăzut „obligativitatea" și „gratuitatea" învățământului primar de patru clase încercîndu-se uneori chiar prelungirea duratei acestuia la șapte clase. Totuși, aceasta a rămas o normă juridică formală, fără să se realizeze în fapt instrucția elementară generală. Politicii ostile a statului burghezo-moșieresc față de învățământul destinat maselor populare considerat dăunător intereselor claselor conducătoare, i s-au adăugat condițiile materiale grele ale unei însemnate părți a populației și starea precară a școlilor. Majoritatea populației, ocupată cu agricultura, lucrînd cu mijloace rudimentare, precum și mulți locuitori ai orașelor trăiau în condiții în care nu le îngăduiau accesul la instruire și nu au putut să învețe pentru a pune în valoare capacitatea și aptitudinile lor în folosul persoanei și al societății. Nu e de mirare că, după statisticile vremii, un sfert din copiii de vîrstă școlară nu erau înscriși la școală și încă un procent asemănător din cei înscriși nu frecventau școala.

Transformările social-politice și economice profunde care au avut loc în țara noastră au condus, între altele, la dezvoltarea și transformarea calitativă a școlii de toate gradele. Edificarea socialismului nu era de conceput fără participarea conștientă și activă a maselor. Înlăturarea neștiinței de carte, ridicarea nivelului de cultură al întregului popor și, în consecință transformarea învățământului într-un factor activ în lupta pentru construirea societății socialiste, constituie o necesitate obiectivă. De aceea, chiar din primii ani ai puterii populare s-a desfășurat pe plan național, cu o deosebită amploare, acțiunea pentru lichidarea neștiinței de carte.

aceasta constituind unul din primele obiective ale activității de răspîndire a culturii, o sarcină prioritară în domeniul învățămîntului. Ea a depășit cadrul limitat al unei activități școlare, dobîndind caracterul unei largi acțiuni sociale și politice, la care au participat zeci de mii de învățători, profesori și alți intelectuali. Paralel cu lichidarea analfabetismului, ca fenomen de masă, au fost create largi posibilități de învățătură pentru toți copiii de vîrstă școlară, închizîndu-se în acest fel izvoarele analfabetismului.

Înfăptuirea societății socialiste impunea, concomitent cu crearea bazei tehnico-materiale și a unor noi relații sociale, organizarea întregului sistem de învățămînt din România. Reforma învățămîntului din 1948, precum și alte hotărîri și măsuri adoptate de statul nostru, îndeosebi cele din anul 1956 referitoare la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală, din 1955 și 1956 privind învățămîntul profesional și tehnic și din anul 1957 cu privire la îmbunătățirea învățămîntului superior, au stabilit un nou conținut și o nouă structură învățămîntului de toate gradele. De asemenea, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1968, precum și cele două legi adoptate în perioada următoare — Legea privind învățămîntul din R. S. România și Legea privind Statutul personalului didactic — reprezintă etape importante în dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în România contemporană.

Învățămîntul a fost organizat pe noi principii, dobîndind un caracter democrat, popular, o unitate de structură și un conținut realist-științific. Întregul învățămînt a devenit o problemă de stat, fiind pus în slujba intereselor și aspirațiilor poporului. Cu deplină justificare putem spune că dispunem de un sistem școlar capabil să răspundă cerințelor societății noastre socialiste în această etapă și, mai ales, perfect adaptabil la transformările ce survin în ansamblul vieții sociale.

Etapele viitoare ale edificării societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră deschid noi perspective de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului. Direcțiile sale principale de dezvoltare au fost stabilite de Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973, pe baza principiilor generale stabilite de Congresul al X-lea al partidului și în conformitate cu cerințele economice și social-culturale ale României socialiste.

Gradul de instruire ce se asigură în prezent întregului tineret, sau care urmează să fie realizat în viitor, face necesară reconsiderarea rolului diferitelor verigi de învățămînt în sistemul de formare a omului. În acest context, se dezvăluie caracterul profund științific al politicii școlare a statului nostru, de reconsiderare a rolului, în sistemul școlar, a celor dintîi instituții sociale de educație organizată, și anume, *învățămîntul preșcolar*. Pe lîngă funcția sa socială — care se menține și se va amplifica continuu — pe temeiul datelor privind capacitatea de asimilare și de formare de care este susceptibilă ființa umană la vîrsta de la 3 pînă la 5 ani, educația preșcolară urmează să îndeplinească un rol incomparabil mai mare decît azi în procesul de formare a generațiilor tinere, devenind prima treaptă a sistemului de învățămînt.

Dezvoltarea realizată în această privință este impresionantă. Apelînd la argumentarea cifrelor, constatăm că în anul școlar 1973/1974 numărul copiilor care frecventează grădinița este de 8 ori mai mare decît în anul 1938/1939 și reprezintă 56,7 la sută din populația în vîrstă de la 3 la 5 ani. Prioritatea acordată integrării în grădiniță a copiilor de 5 ani, cel puțin pentru un an înaintea începerii școlii, a făcut ca aproximativ 86,5 la sută din aceștia să frecventeze grădinița. Acest fapt

influențează pozitiv pregătirea copiilor pentru școală, atît de necesară în condițiile coborîrii vîrstei de școlarizare la 6 ani, precum și eficiența învățămîntului primar. De o profundă semnificație socială, pentru grija pe care statul nostru o acordă sprijinirii familiei în creșterea și educarea copiilor, este faptul că o parte însemnată din copiii care frecventează grădinița beneficiază, în cadrul unui program prelungit, pe lîngă educație, și de odihnă și masă pe toată durata zilei, și aceasta, în cea mai mare parte, pe seama bugetului de stat.

Stadiul actual de dezvoltare a învățămîntului preșcolar și ritmul de extindere realizat în ultimii ani constituie premise trainice pentru generalizarea învățămîntului preșcolar pînă la sfîrșitul acestui deceniu. Schimbări esențiale se produc nu numai din punct de vedere al dimensiunilor cantitative, ci și în planul conținutului și eficienței activității instructiv-educative. Înscriind ca obiectiv principal valorificarea cît mai deplină a potențialului și receptivității vîrstei preșcolare și, corelat cu aceasta, dezvoltarea armonioasă a copilului, noile programe de educație preșcolară — prin obiective, conținut și metodologie — ordonate pe grupe de vîrstă, pun accentul pe activitățile care stimulează și cultivă capacitățile intelectuale ale copiilor, le formează deprinderi de muncă și asigură cunoașterea mediului înconjurător.

Întemeiat pe faptul că dezvoltarea rațională a societății contemporane și îndeosebi edificarea socialismului în țara noastră sînt o creație conștientă a maselor largi, instruirea tinerelor generații, valorificarea tuturor energiilor umane devine o necesitate obiectivă, un factor hotărîtor al progresului societății noastre. În aceste condiții, cele trei decenii care au trecut au însemnat un continuu proces de edificare a unui *învățămînt de bază capabil să cuprindă întregul efectiv ale fiecărei generații,* să-i asigure o *pregătire unitară* și de un nivel în continuă creștere. Această orientare a învățămîntului de masă s-a exprimat în cîteva direcții care ar putea fi rezumate astfel :

— preocuparea constantă de a asigura, în locul vechiului sistem dualist, instruirea de bază a întregului tineret într-o școală unică, considerată singura corespunzătoare aspirațiilor maselor spre cultură și principiilor democratice ; aceasta și-a găsit expresia, la început, în organizarea gimnaziului unic, care reprezintă prima încercare în direcția realizării unei școli de bază unice în țara noastră, iar mai tîrziu în crearea școlii generale de 7 și apoi de 8 ani ;

— transformarea calitativă a celui de-al doilea ciclu al școlii generale, astfel încît să devină, prin obiectivele și conținutul său, un autentic învățămînt secundar de gradul întîi.

— prelungirea treptată a obligativității școlare de la 4 ani la 7, 8 și în prezent la 10 ani.

Rezultatele acestei politici școlare pot fi exprimate lapidar, în generalizarea primului ciclu al învățămîntului secundar (clasele V—VIII ale școlii generale) și în creșterea vertiginoasă a efectivelor de elevi din învățămîntul general-obligatoriu. Este concludent din acest punct de vedere să observăm că, în dinamica efectivelor de elevi din școala generală, creșterea cea mai mare s-a înregistrat, mai ales, în ciclul al doilea al acesteia — clasele V—VIII. Numărul absolvenților școlii generale este de 10 ori mai mare decît în anul 1938/1939, independent de deosebirile calitative dintre clasele V—VIII ale școlii generale și ciclul supraprimar dinainte de reforma învățămîntului.

Dezvoltarea economico-socială accelerată a țării noastre impune creșterea continuă a nivelului general de cultură și civilizație a întregului popor, ridicarea gradului de pregătire a tinerei generații în pas cu exigențele revoluției științifice-tehnice contemporane, cu modernizarea continuă a economiei, cu mecanizarea și automatizarea producției. Tinerii care învață în școli în acest deceniu vor lucra în producție în ultimele două decenii ale acestui secol și în primul sfert al veacului următor. Ca urmare, ei trebuie pregătiți astfel, încît să poată face față în mod corespunzător cerințelor din perioada respectivă, să se adapteze cu ușurință la noile condiții. De aceea, unul din obiectivele fundamentale ale școlii noastre, stabilit de hotărîrile Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973, este generalizarea treptată a învățămîntului liceal, pînă la jumătatea deceniului viitor, iar ca etapă premergătoare, generalizarea învățămîntului obligatoriu de 10 ani. În acest sens, începînd din anul școlar 1974/1975, după promovarea școlii generale de 8 ani, toți tinerii vor fi cuprinși în prima etapă a învățămîntului liceal, formată din doi ani de studii, după care o parte din ei vor continua studiile pentru terminarea liceului la cursurile de zi, iar ceilalți vor fi îndrumați spre diverse forme de calificare (școli profesionale, ucenicie, cursuri de scurtă durată), în vederea încadrării în producție. După angajarea în muncă, tinerii își pot completa studiile liceale prin cursuri serale și învățămînt fără frecvență.

Instruirea întregului tineret pe o durată de 10 ani marchează o etapă nouă, calitativ superioară, în înfăptuirea învățămîntului general-obligatoriu. Pe această cale, întreaga generație beneficiază de un învățămînt unitar pînă la vîrsta de 16 ani și de o instruire științifică temeinică necesară continuării studiilor sau calificării ulterioare în timp scurt.

Tabloul dimensiunilor cantitative și de calitate pe care îl înfățișează acțiunea de formare a generațiilor tinere în România contemporană este completat de creșterea mare și continuă a părții din fiecare generație care beneficiază de instruire pe treptele superioare învățămîntului obligatoriu, *în învățămîntul liceal și profesional.*

Extinzîndu-se an de an, liceul cuprinde astăzi un efectiv de elevi de peste 10 ori mai mare decît cel școlarizat în anul 1938/1939. S-a dezvoltat îndeosebi rețeaua liceelor de specialitate, iar în cadrul lor cele industriale, în raport cu cerințele dezvoltării economice a țării. De asemenea, s-a accentuat diversificarea învățămîntului liceal prin crearea liceelor reale, umaniste, a liceelor de specialitate în mai multe profile, a liceelor cu studiu intensiv al limbilor străine, de artă, de educație fizică, precum și prin organizarea claselor speciale de matematică, fizică, chimie, biologie și limbi clasice.

Este semnificativ pentru gradul de instruire ce se asigură tineretului în România conemporană faptul că, în anul școlar 1973/1974 aproape 92 la sută din promovații clasei a VIII-a a școlii generale, din anul școlar precedent, au continuat studiile generale sau profesionale, dobîndind o pregătirea pe o durată de minimum 10 ani.

Învățămîntul post secundar, căruia îi revine un rol de seamă în procesul de pregătire a specialiștilor de înaltă calificare, în dezvoltarea științei, tehnicii și culturii, constituie unul din principalii factori de progres ai societății noastre. El este organizat și continuu adaptat nevoilor dezvoltării economice și sociale a țării. Astfel, în ansamblul învățămîntului superior ponderea cea mai mare, circa 50 la

sută, o are învățămîntul tehnic, chemat să asigure cadrele tehnice superioare cerute de procesul de industrializare și de dezvoltare economică în general.

Dinamica efectivelor de studenți a urmat un curs ascendent, fiind de 4,2 ori mai mare decît în perioada antebelică și ajungînd să reprezinte, în prezent, peste 100 la 10 000 de locuitori. În conformitate cu caracterul său deschis, cu promovarea principiului educației permanente, s-au creat largi posibilități, pentru ridicarea nivelului de cultură generală și profesională al oamenilor muncii, organizîndu-se învățămîntul seral și fără frecvență în învățămîntul gimnazial, liceal și superior, precum și o rețea largă de instituții și forme de instruire a adulților, în rîndul cărora universitățile populare, unitățile culturale, mijloacele de propagare a informației (mass media) aduc o certă contribuție. Aceste linii directoare ale politicii școlare a statului nostru conduc la armonizarea învățămîntului cu evoluția societății noastre.

Catedra de pedagogie a Facultății de filozofie din cadrul Universității București, în colaborare cu Institutul de științe pedagogice, au organizat o dezbatere pe tema *PERFECȚIONAREA METODOLOGIEI PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT.* În comunicările prezentate și în discuțiile care au avut loc s-au dezbătut teme de o reală actualitate ca de exemplu : conceptul de metodă didactică în perspectiva praxiologică ; conceptul de tehnologie didactică ; strategia euristică a metodelor didactice ; coordonatele modernizării tehnologiei didactice ; corelația dintre conținut și tehnologie, criteriu al modernizării învățămîntului ; problematizarea ; aspecte psihopedagogice ale modernizării învățămîntului ; umanizarea naturii relațiilor profesor-elev, componentă a modernizării învățămîntului ; modernizarea învățămîntului în perspectiva conceptului de educație permanentă.

Cercetări de didactică în slujba perfecționării învățămîntului

EMILIA CONSTANTINESCU
ECATERINA CSENGERI
VALENTINA FILIPESCU

În bilanțul fără precedent al realizărilor înregistrate de către învățămîntul românesc în ultimele trei decenii, un loc de seamă îl are cercetarea pedagogică, care — de la instituționalizarea sa — și-a asumat sarcina de a contribui la dezvoltarea și perfecționarea școlii noastre în concordanță cu cerințele prezentului, precum și la proiectarea, elaborarea și validarea experimentală a unor formule, capabile să satisfacă exigențele învățămîntului de mîine.

În ansamblul cercetărilor ameliorative și prospective întreprinse de către Institutul de științe pedagogice în cei 22 de ani de la înființare, o pondere deosebită au avut-o, după cum este și firesc, demersurile științifice în domeniul didacticii și metodicii care — în mod treptat — au îmbrățișat procesul de învățămînt în complexitatea sa, în intra și intercondiționările sale, ajungîndu-se, în ultima perioadă, la abordarea acestuia într-o concepție unitară, sistemică.

În etapa inițială a activității institutului, corespunzător sarcinilor stringente ale școlii noi, în plin proces de dezvoltare, cercetările de didactică au fost orientate spre: elaborarea planurilor și a programelor de învățămînt pentru grădiniță și școala de cultură generală (acțiune care a durat pînă în anul 1955), elaborarea îndrumătoarelor metodice pe obiecte de învățămînt în vederea aplicării noilor documente școlare, perfecționarea procesului de învățămînt, găsirea unor noi metode, forme și procedee de instruire și educare a elevilor de la cursurile de zi, cele serale și fără frecvență, desfășurarea unei permanente propagande pedagogice în rîndul cadrelor didactice și organizarea periodică a lecturilor pedagogice.

Pe linia cecetărilor deschise unui program de perspectivă a perfecționării învățămîntului rămîn meritorii eforturile cercetării canalizate spre studierea condițiilor prelungirii duratei învățămîntului obligatoriu și elaborarea planului de generalizare a școlii de opt ani. Importante direcții de cercetare l-au constituit modernizarea conținutului și a studiului unor discipline ca: matematica, fizica, biologia etc., dezvoltarea gîndirii elevilor prin predarea aritmeticii în clasele I-IV, legarea teoriei de practică în cadrul disciplinelor realiste și al celor umaniste, contribuția lucrărilor practice la însușirea cunoștințelor din domeniul științelor naturii, rolul lucrărilor de laborator în studiul fizicii și chimiei; s-au experimentat noi modalități de predare a gramaticii și literaturii române, a unor limbi moderne și a limbii române în școlile naționalităților conlocuitoare; formarea noțiunilor de istorie și perfecționarea studiului acestei discipline prin folosirea

materialului didactic modern, a schemelor, a benzii timpului etc. În aceeaşi ordine de idei, menţionăm şi preocupările legate de instruirea programată la limba română, limbi străine, botanică, matematică, geografie, economie politică. De asemenea, experimentul realizat în anii 1957—1958, în grupa mare a grădiniţei, în corelaţie cu activitatea din clasa I, a stat la baza experimentelor iniţiate zece ani mai tîrziu, în vederea coborîrii vîrstei de şcolarizare de la 7 la 6 ani. Predarea pe obiecte de către cadre specializate la clasele I-IV a constituit un experiment de mari proporţii, cu caracter prospectiv, pregătitor al unor importante măsuri viitoare, ale cărui rezultate au contribuit şi la îmbunătăţirea procesului de învăţămînt în condiţiile actuale ale activităţii în ciclul primar.

Activitatea largă, desfăşurată de către formaţiunile de cercetare în perioada respectivă, s-a concretizat „într-o serie de studii şi lucrări care se înscriu în ansamblul eforturilor depuse de Ministerul Învăţămîntului pentru transpunerea în viaţă a sarcinilor izvorîte din hotărîrile de partid şi de stat cu privire la dezvoltarea învăţămîntului“ [1]. În acest sens, la dispoziţia educatoarelor, învăţătorilor şi profesorilor din învăţămîntul de cultură generală au fost puse metodici pentru aproape toate obiectele de învăţămînt, studii de didactică şi psihologie pedagogică, monografii tematice privind aspecte importante ale activităţii didactice, precum şi un mare număr de studii pentru foruri de decizie.

După Congresul al IX-lea al P.C.R., Directivele C.C. al P.C.R. din 1968 şi Congresul al X-lea al partidului, cercetarea pedagogică în domeniul didacticii a trecut la o etapă calitativ superioară, fiind solicitată să elaboreze soluţii concrete pentru traducerea în viaţă a măsurilor cutezătoare şi a deciziilor în vederea dezvoltării şi perfecţionării învăţămîntului nostru în noile etape ale construcţiei socialiste. În condiţiile create prin documentele de partid, rolul şi răspunderea cercetării au sporit considerabil prin preluarea de către Institutul de ştiinţe pedagogice a sarcinii de a elabora planuri şi programe de învăţămînt pe bază de cercetare, de a experimenta unele manuale şcolare, precum şi prin angajarea lui directă în efortul de cristalizare a concepţiei şi a modalităţilor de trecere la învăţămîntul obligatoriu de 10 ani, concomitent cu coborîrea vîrstei de începere a şcolarizării de la 7 la 6 ani, şi, în perspectivă, la generalizarea liceului.

În felul acesta cercetarea în domeniul didacticii s-a dezvoltat în cadrul unui plan care oglindea atît cerinţele prezentului cît şi cele de viitor ale şcolii, promovînd un program de ameliorare, de perfecţionare continuă a procesului de învăţămînt, concomitent cu prospectarea şi proiectarea şcolii de mîine.

Răspunzînd comenzii ministerului, colectivul de specialişti din domeniul didacticii a experimentat un nou conţinut pentru învăţămîntul preşcolar şi pentru ciclul primar, reconsiderînd, în acelaşi timp, concepţia cu privire la structura şi metodica lecţiei în clasele mici. Rezultatele s-au materializat într-o serie de lucrări necesare cadrelor didactice. Tot la comanda ministerului, specialiştii institutului, cu sprijinul unui cerc larg de colaboratori din rîndul învăţătorilor şi profesorilor au contribuit la acţiunea de ameliorare curentă a conţinutului învăţămîntului, elaborînd, în mai puţin de un an, proiecte de planuri de învăţămînt pentru şcoala generală şi liceul de cultură generală, pentru liceele de artă

---

[1] Cuvîntul de salut al Ministerului Învăţămîntului rostit de tov. Traian Pop, adjunct al ministrului învăţămîntului, „Revista de pedagogie“, 1968, nr. 1, p. 3.

plastică, muzică, coregrafie şi cele pedagogice, precum şi peste 500 de programe pentru diferitele discipline şcolare studiate în aceste tipuri de şcoli.

Concomitent cu satisfacerea trebuinţelor imediate ale activităţilor din şcoală s-a continuat cu perseverenţă — lărgindu-se considerabil aria de cuprindere — experimentarea (începută încă din anul 1965) a unor noi conţinuturi (proiecte de programe şi manuale) la matematică, fizică, chimie, biologie, geografie, limba română ş.a.

În domeniul limbilor moderne, continuîndu-se cercetările întreprinse în 1961 privind coborîrea studiului acestora la clasele mici, din 1970 se experimentează predarea limbilor străine în învăţămîntul preşcolar şi s-au elaborat programe la limba engleză pentru toate grupele din grădiniţă, precum şi indicaţii metodice şi studii teoretice referitoare la această activitate. O serie întreagă de probleme vizînd diferite aspecte ale predării limbilor străine au fost abordate în numeroase studii, ducînd în final la constituirea unei concepţii moderne proprii.

Programele şcolare care se experimentează în prezent la diferitele obiecte de învăţămînt sînt elaborate într-o concepţie modernă pe baza unei metodologii complexe, constituită — în lumina concepţiei ştiinţifice a societăţii noastre — prin valorificarea cercetărilor autohtone anterioare şi a experienţei mondiale în domeniul respectiv[2]. Cu alte cuvinte, cerinţa pregătirii tineretului pentru integrarea sa eficientă în activitatea deceniilor următoare a impus abordarea prospectivă şi proiectarea conţinutului învăţămîntului pentru o perioadă mai îndepărtată, în acord cu prognoza cadru a tuturor domeniilor cunoaşterii şi acţiunii umane, cu idealul educaţional al societăţii noastre şi cu conceptul contemporan de cultură generală rezultat din acestea. Totodată, viziunea sistemică asupra învăţămîntului a condus la integrarea organică a experimentării conţinutului în cercetarea de ansamblu a tuturor componentelor învăţămîntului: structuri şi forme organizatorice, metode, mijloace de învăţămînt.

În felul acesta, la prevederea iniţială de a elabora materiale parţiale şi de proporţii modeste (lecţii, fişe de muncă independentă, îndrumări etc.) s-a ajuns la conceperea şi elaborarea treptată a unor seturi complete de materiale necesare desfăşurării în bune condiţii a procesului de învăţămînt la diferite discipline. Au fost elaborate şi verificate experimental sau sînt în curs de verificare obiectivele instructiv-educative la: citit-scris, matematică, dezvoltarea vorbirii, limba franceză, gramatică, cunoaşterea mediului înconjurător, dezvoltarea vorbirii, biologie, limba maghiară, limba rusă, geografie, matematică, fizică, chimie, limba latină, literatura română, literatura maghiară, economie politică, istoria culturii şi civilizaţiei. Pentru toate aceste discipline s-au elaborat şi aplicat experimental proiecte de programe, elaborate în conformitate cu noile obiective, iar la unele dintre ele şi instrumente de muncă independentă sub formă de caiet de dezvoltarea vorbirii, caiet de scriere, caiet de muncă independentă la fizică şi chimie, ca şi pentru studiul integrat al disciplinelor din obiectul limba maghiară, precum şi sub formă de fişe de lucru: la matematică, cunoaşterea mediului înconjurător, literatură română, limba franceză, biologie. De asemenea, se elaborează sau sînt în curs de experimentare Cartea profesorului pentru limba maghiară, literatura română, istoria culturii şi civilizaţiei, fizică, chimie. În felul acesta, concomitent

[2] Emilia Constantinescu, Valentina Filipescu, *Prospectarea conţinutului învăţămîntului pentru şcoala românească*, „Revista de pedagogie", 1972, nr. 9—10.

cu proiecte de programe de învățământ pentru anii viitori, vor fi elaborate manuale și tehnologii didactice pe bază experimentală, adecvate noilor obiective și noului conținut al fiecărui obiect de învățământ.

Astfel, la încheierea cercetării se vor oferi școlii modele integrale ale procesului de învățământ, validate printr-o riguroasă investigație experimentală. În acest mod, cercetările respective vor contribui la traducerea în viață a Hotărîrilor Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la perfecționarea conținutului și metodelor în învățământul preșcolar, general și liceal din țara noastră, favorizînd astfel creșterea eficienței acestuia

SIMPOZIONUL NAȚIONAL „ORGANIZAȚIA PIONIERILOR DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA LA CEA DE-A 25-A ANIVERSARE", care a avut loc pe 26—27 aprilie a.c., la București, dedicat celei de-a XXX-a aniversări a Eliberării patriei de sub jugul fascist, celui de-al XI-lea Congres al P.C.R., precum și jubileului Organizației Pionierilor, a constituit o prestigioasă manifestare științifică în domeniul educației tinerelor generații.

La lucrările simpozionului a participat un însemnat număr de comandanți-instructori de pionieri, activiști ai Organizației Pionierilor și U.T.C., cercetători și cadre universitare, reprezentanți ai presei pentru copii și tineret și ai altor instituții cu caracter educativ.

Referatele prezentate în plenară din partea Organizației Pionierilor, Ministerului Educației și Învățământului și C.C. al U.T.C. au relevat importanța conducerii de către partid a activității pionierești concepută ca formă de activitate social-politică a generațiilor de copii, contribuția pionieriei la educația politică-revoluționară a copiilor, cooperarea sa permanentă cu școala și cu organizațiile de tineret în procesul continuu și gradual al formării social-politice a personalității copiilor.

Tradiţional şi modern în relaţia profesor-elevi din şcoala noastră actuală

Prof. dr. LUMINIŢA GHIVIRIGĂ

Etapa judeţeană a simpozionului „Reconsiderarea raporturilor profesor-elevi, condiţie a modernizării procesului de învăţămînt", prin confruntările de opinii prilejuite, a scos în evidenţă stadiul actual de rezolvare a acestei probleme importante. Cîştigă tot mai mult teren convingerea cadrelor didactice că, în condiţiile existenţei unui conţinut modern al procesului de învăţămînt şi ale folosirii unei tehnologii noi a lecţiei, ceva trebuie să se schimbe şi în relaţia profesor-elevi.

Sensul schimbării şi modalităţile concrete de constituire a unei alte relaţii rămîn încă de clarificat.

Apreciem deci utilă marcarea direcţiilor spre care se îndreaptă soluţiile, căutările unor cadre didactice. Merită atenţia şi unele tendinţe spre exagerări, izvorîte din neînţelegerea cerinţelor actuale la care are de răspuns şcoala, sau din greutatea reală de a ieşi din unele stereotipii ale atitudinii şi comportamentului didactic, fixate în decursul unei experienţe.

1. O bună orientare este condiţionată, după noi, de sesizarea *naturii* relaţiei profesor-elevi, de conceperea acesteia ca o *relaţie de muncă*. Consecinţă a unei atare precizări este situarea încercărilor de îmbunătăţire a relaţiei prin schimbări în domeniul metodologiei lecţiei, iar nu în cel al muncii dirigintelui, cum se proceda pînă în urmă cu cîţiva ani.

Relaţia profesor-elevi nu poate fi redusă la noţiunea — destul de imprecisă — de „climat educativ" sau la cea la fel de vagă a „atmosferei de muncă". Dacă se recurge la abordarea din acest unghi sentimental a relaţiei profesor-elevi, se pot formula, cel mult, unele deziderate de ordin afectiv, în sensul pledoariilor în favoarea realizării de apropiere şi înţelegere faţă de elevi. De aici pînă la lipsa de organizare şi abandon al responsabilităţii de educator nu este un drum prea lung de parcurs.

Încercînd asemenea apropieri — care, bineînţeles, tot în timpul lecţiei s-ar realiza — unele cadre didactice recurg la artificii formale.

Ei îşi oferă iluzia „noului" introdus în activitatea clasei şi se şi văd în postură de profesor modern. Este situaţia acelor profesori care se străduiesc să nu se mai apropie de catedră, ba chiar să stea în bancă alături de elevi, să nu intervină în desfăşurarea lecţiei decît „cînd li se dă cuvîntul de către elevi", încîntaţi dacă li se spune că nu au dreptate cînd propun elevilor anumite soluţii pentru rezolvarea problemelor din lecţii. Se promovează astfel un fals democratism, inutil şi dăunător pentru procesul educativ.

2. O altă tendință de schimbare a relației profesor-elevi se manifestă prin *asimilarea acestei relații domeniului mijloacelor didactice moderne.* Schimbarea nu atinge însă propriu-zis relația, ci este vorba numai de aducerea în ora de clasă a unor aparate care să distribuie mesaje vizuale și auditive, înlocuind parțial expunerea profesorului. Cum însă recepționarea de către elevi a acestor mesaje nu se face de pe poziția de simpli spectatori, ci în cadrul unei activități didactice prin care ei trebuie să învețe, relația educațională implicată rămîne abia să fie elaborată. Profesorul nu este de fapt înlocuit ; el se face în alt mod prezent, o prezență prin altfel de activitate decît cea specifică lecției tradiționale. El trebuie să însoțească și să faciliteze drumul sunetelor și imaginilor către elevi și al elevilor către acestea.

3. Abordînd relația profesor-elevi din perspectiva elementelor de noutate și totodată înțelegînd că este o relație de muncă, se impune examinarea activității școlare de bază care este lecția. La ce *solicitări* au de răspuns elevii în lecția modernă, spre deosebire de generațiile anterioare de elevi ?

Dincolo de aspectele metodice, specifice fiecărui obiect de învățămînt și dincolo de unele note caracteristice ale intervențiilor educative, determinate de particularitățile vîrstei elevilor, noua tehnologie a lecției se construiește pornind de la ideea că elevul trebuie pus în permanență în situația de a lucra efectiv în clasă.

Afirmația de mai sus nu este suficient de pertinentă pentru sesizarea a ce apare schimbat față de lecția tradițională, știut fiind că a avea elevi activi în clasă a reprezentat o dorință spre îndeplinirea căreia au tins dascălii tuturor timpurilor recurgînd la mijloace diverse.

Deosebirile se vădesc mai bine dacă operăm o analiză a comportamentului profesorului și al elevilor, cu atenție specială pe fiecare amănunt. Insistăm asupra acestei analize, ca și asupra semnificației amănuntului, deoarece învățămîntul modern este și el susceptibil de a lăsa loc de manifestare formalismului. Și în lecția modernă se poate promova o pseudoactivitate a elevilor, o aparență de solicitare a efortului lor de gîndire și de acțiune.

La aceasta se ajunge dacă întrebările profesorului și sarcinile de lucru date elevilor nu sînt dimensionate în raport cu posibilitățile lor reale, subestimîndu-se capacitatea elevilor de a se orienta în situații noi, de a se angaja în raționamente care uneori pot devansa — prin originalitatea concluziilor — modul de a gîndi al profesorilor. Profesorul pare uneori că se complace într-un fel de concurență cu elevii săi, străduindu-se să-și facă simțită superioritatea, să arate tot ce știe. El limitează astfel căutările elevilor, accesul lor către informația nouă prin inițiative și acțiuni cu un grad sporit de independență.

De ce ar trebui, de pildă, să se înscrie toate datele de mai jos într-o fișă de lucru dată elevilor la o lecție de botanică în clasa a V-a ?

„Dacă fructele sînt alcătuite dintr-o coajă tare, un tegument, două cotiledoane (pline cu amidon și ulei) și un embrion, ce fel de fructe sînt ?"

La sesizarea acestor caracteristici, elevii puteau ajunge ușor, prin observații proprii asupra fructului respectiv, asupra mulajului sau a planșei.

Uneori se așteaptă prea mult de la observații directe, în cazuri în care suportul concret oferit de un material didactic nu conține suficiente date pentru ca elevii să efectueze sarcina de lucru. Un exemplu, din lecția de geografie „Extracția metalelor neferoase și metalurgia lor" la clasa a VIII-a : „Priviți cu

atenție aceste metale neferoase și spuneți care sînt proprietățile lor". Profesorul așteaptă răspuns nu numai referitor la greutatea specifică și la culoare, ci vrea să afle ce știu elevii și despre conductibilitatea metalelor, despre aliaje și modul de prelucrare. În acest caz, elevii aveau nevoie de mai mult, decît de a „privi cu atenție" materialul distribuit.

Nu numai în legătură cu folosirea observațiilor la lecție, cu abuzul de fișe de lucru — care uneori sînt fetișizate de profesori în căutarea „noului" — se produc situații artificiale între ei și elevi. Manualul, ca principală sursă de informare bibliografică, creează și el unele dificultăți. Am remarcat atît tendința de a se renunța la manual, în favoarea altor materiale, cît și tendința de a da elevilor în mod frecvent să studieze anticipat lecția din manual, valorificîndu-se în oră ce au citit ei acasă singuri. Această inversare a etapelor de lucru nu este suficientă pentru a se realiza un învățămînt modern și nici profesorul nu izbutește să-și exercite rolul său pedagogic sub latura lui esențială : de a fi organizatorul activității elevilor.

Este neîndoielnic destul de complicat să se găsească, la fiecare oră de clasă, în fiecare moment, exact întrebările și sarcinile de lucru adecvate posibilităților elevilor sau care să se situeze cu puțin *peste* aceste posibilități, pentru a le înlesni dezvoltarea.

Dăm cîteva exemple pozitive în acest sens :

— „Deduceți factorii care determină căderea sau persistența frunzelor" — Botanică, clasa a V-a.

— „Pornind de la ipoteza existenței unui golf în care se vărsa Dunărea acum 600 000 de ani, numiți factorii exogeni și caracterul acțiunii lor în procesul de formare a Deltei în trecut și în prezent" — Geografie, anul IV liceu.

— „De ce este avantajoasă transmiterea curentului electric la tensiuni înalte ?" — Fizică, clasa a VIII-a.

4. Dacă solicitările adresate clasei favorizează profesorul în exercitarea rolului său de ghid, de consultant, de organizator al elevilor, *evaluarea* rezultatelor la învățătură marchează, la rîndul său, unele schimbări față de lecția tradițională ?

Pe bună dreptate, cadrele didactice apreciază că între actualul sistem docimologic și cerințele față de lecția modernă, față de reconsiderarea relației profesor-elevi, s-a creat un decalaj. Este evident că, atît timp cît vor fi sancționate prin note răspunsurile elevilor la lecție, va fi greu să se desfășoare reale dezbateri în cadrul cărora ei să-și exprime nestînjeniți opiniile. Totodată, este evident că nu se poate realiza o influență educativă complexă, în condițiile în care profesorul se arată interesat exclusiv de cantitatea și exactitatea materialului informativ însușit de elevi, pe acesta din urmă preocupîndu-l tot numai obținerea de note care să-l situeze pe un loc convenabil în ierarhia clasei.

5. Caracterul de intercomunicabilitate al actului educativ presupune o dublă adaptare : a profesorului la elevi și a elevilor la profesor. Această adaptare se produce nu numai la lecție, ci și în toate activitățile lor comune, de-a lungul procesului de predare-învățare, în acțiuni în afara școlii etc. Cei doi termeni ai relației nu trebuie concepuți, însă, numai din punctul de vedere al condiției lor, aparent antagonice, de elev și de profesor.

Această relație confruntă persoane umane complexe, cu trăsături proprii, cu o experiență de viață anterioară și simultană diferită față de cea din școală

Nesocotirea dimensiunilor umane reale ale profesorului și ale elevului dă un caracter artificial relației educative, limitînd, pînă la anulare chiar, efectele formative ale învățămîntului și prejudiciind integrarea socială a absolvenților școlii.

În activitatea comună, profesorul transmite elevilor mai mult decît un mesaj informațional. El transmite atitudini, stări afective față de muncă, tehnici de lucru, convingeri.

6. Tratarea elevilor, ținîndu-se seama de apartenența lor ca membri ai unui grup social, reprezintă o trăsătură caracteristică a noii relații profesor-elevi. Implicațiile acestui mod de abordare a clasei sînt numeroase, solicitînd profesorului cunoașterea rețelei de interrelații din colectiv, ca și a modului de lucru cu grupuri de elevi de diferite vîrste. Intervențiile sale subtil manifestate vizează stimularea spiritului de cooperare, a autoemulației. Profesorul este pus în situația de a-și doza astfel intervențiile încît, păstrîndu-și rolul și autoritatea de educator, să înlesnească o anumită independență și răspundere grupului de elevi, fiecăruia dintre ei.

Ceea ce aduce nou pentru elev noua relație educațională este lărgirea sferei de drepturi în legătură cu participarea sa la actul de formare integrală a personalității proprii și, respectiv, a celei de îndatoriri, învățămîntul modern solicitînd mai multă contribuție personală, o motivație superioară în activitate, spirit de răspundere, relații de cooperare în grupul școlar, disciplină interiorizată, conștient respectată, în liniile sale profunde.

Simultan cu aceste solicitări sporite față de elevi, învățămîntul modern pretinde mai mult și de la profesori : ei se preocupă atît de asigurarea unui bun randament școlar, cît și de a exercita elevii în practica unor relații de muncă pe care le vor prelua și în alte grupuri sociale. Observăm deci, că reconsiderarea relației profesor-elevi se face nu numai în raport cu procesul de predare-învățare, ci și cu obiectivul mai îndepărtat care este integrarea absolvenților școlii în societatea deceniilor următoare.

COLECTIVUL DE CADRE DIDACTICE AL LICEULUI „GH. ȘINCAI" ȘI INSPECTORATUL ȘCOLAR AL SECTORULUI 5 DIN CAPITALĂ a organizat două simpozioane dedicate celei de-a XXX-a aniversări a Eliberării patriei de sub jugul fascist și celui de-al XI-lea Congres al P.C.R., punînd în discuție probleme prioritare ale perfecționării procesului de învățămînt. S-au dezbătut probleme psihopedagogice și metodologice privind reconsiderarea raporturilor profesor-elev pe linia perfecționării tehnologiei didactice, aspecte privind cunoașterea elevilor și orientarea școlară și profesională cu aplicabilitate practică la diferite discipline școlare, pe diferite trepte ale procesului de învățămînt și, respectiv, la diferite școli profesionale și licee de specialitate.

Discuțiile purtate în cadrul secțiilor și subsecțiilor au scos în evidență multiplele posibilități existente de perfecționare și modernizare continuă a procesului instructiv-educativ, apropierea acestuia cît mai mult de viața practică, de nevoile producției.

Locul educației morale în procesul formării multilaterale a elevului

Prof. univ. dr. O. ȘAFRAN

Un aspect dintre cele mai semnificative ale progresului continuu, realizat de școala noastră în procesul pregătirii constructorilor socialismului, îl constituie modalitatea în care rezolvă problemele educației morale. Este evident că afirmația, conform căreia școala dă oameni din ce în ce mai bine pregătiți, are acoperire și în ceea ce privește profilul moral al acestora. Pe an ce trece, absolvenții școlii noastre demonstrează că știu să abordeze problema raportului între individ și societate cu un mai accentuat spirit de răspundere. Ei înțeleg tot mai bine că numai prin muncă se pot împlini, că rezultatele muncii constituie expresia cea mai semnificativă a valorii lor.

În vederea dobîndirii unor rezultate mai bune în acest domeniu al formării omului, ni se pare util să aducem cîteva argumente în favoarea tezei că educația morală trebuie să ocupe un loc central în ansamblul influențelor educative orientate spre dezvoltarea multilaterală a personalității. Lucrul este cu atît mai necesar, cu cît — la prima vedere — s-ar părea că ne despărțim de punctul de vedere curent și de mare autoritate, conform căruia educația intelectuală este aceea care constituie principalul resort al formării plenare a omului. O asemenea despărțire nu se produce, însă, deloc. Cum am putea să ne îndoim de faptul că — vizînd dezvoltarea capacităților de cunoaștere — educația intelectuală are, într-adevăr, un rol fundamental și în împlinirea elevilor pe plan moral și estetic? Dimensiunea intelectuală este — evident — prezentă în toate sferele existenței noastre, ea constituind axa personalității. Tot ea este condiția dezvoltării conștiinței de sine, a bogăției vieții interioare a omului. Cu cît aceasta înțelege mai bine realitatea înconjurătoare, cu atît acțiunea lui transformatoare este mai eficientă. Munca productivă cere azi, mai mult ca oricînd, celui care o prestează o competență care ține de reflecție și mobilitate intelectuală. Tot astfel, convingerile morale se bazează nu pe revelații, ci pe înțelegerea lucidă și cuprinzătoare a problemelor pe care le ridică relațiile omului cu societatea. În sfîrșit, receptivitatea față de frumosul din artă nu poate fi concepută în afara unui stadiu evoluat al capacității de judecată și apreciere.

Așadar, deși foarte importantă, dezvoltarea capacităților de recunoaștere este numai o condiție necesară, nu și suficientă, pentru ca omul să fie maximal folositor societății. Cu alte cuvinte, zestrea intelectuală a cuiva nu reprezintă, prin ea însăși, o valoare socială. Ea capătă o asemenea valoare numai dacă — de pe

poziţiile conştiinţei morale — este pusă în slujba progresului social. La fel stau, neîndoielnic, lucrurile şi în ceea ce priveşte dragostea omului pentru frumos şi pregătirea pentru muncă, cu un cuvînt, orice aspect al pregătirii de care dispune cineva. În procesul de elaborare a strategiei aparţinînd oricărei acţiuni educative este, aşadar, necesar să se aibă în vedere şi finalităţi care aparţin sferei eticului. Vreau să spun că numai în măsura în care, concomitent cu pregătirea dată elevilor într-un domeniu sau altul, cultivăm la ei şi tendinţa de a pune respectiva pregătire, nu în slujba spectacolului pe care şi-l oferă lui însuşi, ci în aceea a colectivităţii, educaţia pe care o facem este cu adevărat comunistă.

În acest sens se cuvine a fi luată — credem noi — afirmaţia că educaţia morală trebuie să se afle în centrul sistemului de influenţe exercitate de şcoală asupra elevilor. A gîndi astfel — mai credem noi — nu înseamnă deloc a minimaliza locul şi importanţa educaţiei intelectuale, ci situarea educaţiei morale pe locul corespunzător aceluia pe care îl are profilul moral în valorizarea din perspectivă socială a oricărui aspect al pregătirii omului. În fond — precum se ştie — poziţia faţă de cultură este hotărîtor condiţionată de orientarea morală. Acest adevăr trebuie să devină evident şi pentru elevi. Vor dispune astfel de un eficient instrument, cu ajutorul căruia vor putea măsura valoarea socială a înzestrării la care au ajuns. Vor simţi astfel nevoia de a-şi pune, din cînd în cînd, întrebări cum sînt: „Oare nu cumva nu ne mai avem în vedere decît pe noi în ceea ce pretindem că realizăm?"; „Oare contribuim cu adevărat, prin conduita şi manifestările noastre la înfrumuseţarea continuă a vieţii de fiecare zi a acelora alături de care trăim şi muncim?"

Numai dacă absolventul intră în viaţă pregătit să-şi pună şi asemenea întrebări şi să acţioneze în funcţie de răspunsurile pe care le pot obţine ele, este evident că şcoala şi-a îndeplinit cu adevărat sarcina de a pune bazele educaţiei permanente, a cărei coloană vertebrală trebuie să fie autoeducaţia. Se creează, astfel, implicit, premisele dispoziţiei omului de a se angaja într-o luptă grea cu sine, pentru a putea astfel urca tot mai multe trepte pe scara condiţiei umane.

* * *

La întrebarea firească privitoare la faptul, dacă i se arată în şcoală, educaţiei morale, importanţa cuvenită, răspunsul devine pe zi ce trece — dacă ne putem exprima astfel — tot mai accentuat pozitiv. Modernizarea învăţămîntului a fost, o vreme, înţeleasă unilateral. Făcîndu-se referiri la determinantele modernizării învăţămîntului (explozia informaţională, revoluţia ştiinţifico-tehnică, rapida uzură morală a cunoştinţelor etc.), se vorbea — mai ales, sau numai — despre cerinţele care se pun în faţa şcolii în ceea ce priveşte formarea intelectuală a elevilor. Modernizarea era şi — într-o măsură — mai este, în concepţia unor cadre didactice, echivalentă cu dezvoltarea creativităţii gîndirii elevilor şi nimic mai mult. Semnificativ, este interesul dat „activizării" elevilor, ca principal aspect al modernizării învăţămîntului. Cuvîntul „activizare" a devenit simbolul expresiei concentrate a modernizării. Acest simbol a mobilizat preocuparea şi energia cadrelor didactice numai, sau aproape numai, în direcţia predării, adică a instruirii efectuate la diferitele obiecte de învăţămînt prevăzute de planuri şi în aceea a educaţiei intelectuale consubstanţiale predării.

Declarîndu-se război caracterului oarecum pasiv al atitudinii elevului în procesul formării sale, nu s-a avut totdeauna în vedere întreg procesul şi, ceea ce este cu adevărat paradoxal, nu s-a avut în vedere că educaţia morală eficientă înseamnă, de fapt, organizarea experienţei morale, experienţă care, spre deosebire de altele, nu apare decît ca rezultat al practicii proprii. Aşa, de exemplu, orice cunoştinţă corect şi conştient însuşită la fizică, chimie, biologie etc. îmbogăţeşte experienţa elevului nu numai pe planul cunoaşterii, ci şi al unei practici virtuale. Virtuală, în sensul că, în cazul în care se va pune problema aplicării unei asemenea cunoştinţe în practică (doar viaţa nu-i cere omului să le aplice pe toate), este greu de crezut că elevul nu o va face. În ce priveşte, însă, cunoştinţele etice, lucrurile stau altfel, din două puncte de vedere : a) oricît de corect şi de conştient ar fi însuşite, nu este sigur că ele se vor transfera în conduită şi b) problema aplicării lor în totalitate (ne referim la principiile, normele şi regulile moralei comuniste) nu stă sub semnul probabilităţii şi al viitorului, ci sub acela al necesităţii imediate. Întrucît conduita morală este rezultatul unui complicat proces de formare a unor însuşiri caracteriale şi întrucît asemenea însuşiri presupun nu numai informaţii, ci mai ales exerciţiu, practică, ce eficienţă poate să aibă o educaţie morală în cadrul căreia activizarea elevului nu este filonul principal ?

Documentele de partid din ultima vreme au impulsionat puternic preocupările privitoare la îmbunătăţirea muncii de educaţie morală. Este deosebit de semnificativ faptul că ele au concretizat indicaţiile pe care le cuprind, în acest domeniu, în „Proiectul de norme ale vieţii şi muncii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste". „Aşa cum am menţionat şi la Plenara din 1971 — spune tovarăşul Nicolae Ceauşescu — dezvoltarea continuă a societăţii noastre face necesar să elaborăm mai amănunţit o serie de norme şi criterii de bază ale eticii şi echităţii socialiste. Aceste norme vor trebui să devină... un instrument puternic în educarea comuniştilor, a tuturor oamenilor muncii şi, în primul rînd, a tinerei generaţii"[1].

Într-adevăr, Proiectul este pentru cadrele didactice din şcoala noastră un îndreptar foarte preţios, conţinutul lui constituind cadrul fundamental al unei programe a educaţiei morale comuniste. Sînt prevăzute aici norme privitoare la aspectele majore ale relaţiilor sociale, şi anume, la acelea dintre individ şi colectivul de muncă în care se află încadrat, dintre individ şi popor, reliefîndu-se identitatea între ţelurile partidului, ale colectivităţii naţionale şi ale individului. Dincolo însă de sprijinul foarte concret pe care acest document îl aduce în munca de educaţie morală a şcolii este de observat că, prin însăşi apariţia sa, el a atras atenţia, de pe poziţia autorităţii şi a prestigiului de care se bucură partidul, asupra necesităţii ca educaţia morală să ocupe un loc important în sistemul muncii educative a şcolii

Educaţia morală întîmpină dificultăţi mari, legate mai ales de faptul că formarea morală a omului angajează, în mai mare măsură decît alte aspecte ale pregătirii lui, componenţa afectivă a personalităţii. Este evident că lupta multor educatori din şcoală nu aduce o victorie la proporţiile scontate prin aceea că multe din dificultăţi nu au fost bine sau total identificate de cercetarea pedagogică Aceasta a preferat, pentru motive binecunoscute, să se orienteze mai ales spre probleme ale învăţării. Se ştie că terenul cercetării în problemele instrucţiei şi ale

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Conferinţa Naţională a P.C.R. din 19—21 iulie 1972*, Editura politică, Bucureşti, p. 82—83.

educației intelectuale este — în pofida tuturor sinuozităților și ascunzișurilor sale — mai solid și mai bine delimitat decît acela al căutărilor care privesc educația morală. Perspectiva obținerii unor rezultate care să răsplătească eforturile este mai apropiată și — într-un fel — mai sigură. Condițiile interne — așa cum sînt ele angajate în procesul dezvoltării intelectuale — sînt mai ușor sesizabile decît în acelea ale dezvoltării morale. În primul caz, între influența educativă și reacțiile elevului raporturile sînt mai limpezi, mai fățișe. Conexiunea inversă este mai puțin pregnantă în cazul educației morale. Este semnificativ însuși faptul că și psihologia pedagogică s-a impus prețuirii mai ales prin cucerirea unor adevăruri privitoare la educația intelectuală. Realizările ei în domeniul educației morale sînt departe de a fi la fel de numeroase și de substanțiale. Cu un cuvînt, educația morală opune o mai mare rezistență investigației științifice.

Constatăm cu satisfacție că și în acest domeniu s-a produs un reviriment. Rezistența a început să fie înfrîntă. Numărul materialelor care au ca obiect educația morală nu a fost, în decursul anilor, niciodată mic. Multe din aceste materiale își propuneau, însă, mai ales să aducă o recunoaștere a importanței pe care o are educația morală în formarea omului. Altele prezentau, mai mult într-o manieră declarativă, rezultate dobîndite de autori în folosirea unei forme sau a unei metode de educație morală — ca urmare a introducerii unor inovații metodice — fără să fie, însă, dezvăluit, de pe poziții teoretice, raportul între cauză și efect.

Un prim aspect al progresului înregistrat în domeniul la care ne-am oprit îl constituie însuși faptul că, deși mai apar asemenea intervenții, ele sună azi ca un ecou întîrziat. De cîțiva ani precumpănesc studiile cu o mai largă respirație teoretică, expresie a unei informații întinse. Multe dintre ele comunică rezultatele unor cercetări de natură să îmbunătățească practica educației morale, tocmai prin aceea că își propun și, în bună măsură, reușesc să identifice dificultățile de care vorbeam înainte. Ne vom opri, pentru ilustrare, numai asupra uneia dintre cele mai semnificative[2]. Pentru a reliefa implicațiile pe care le are sociabilitatea, la dimensiunea grupurilor școlare, asupra formării morale a tinerilor, autorul întreprinde o cercetare care impresionează prin dimensiunile ei și prin migala pe care o presupune, îndemnîndu-ne, astfel, să reflectăm asupra unei surprinzătoare carențe a educației morale din școală și să întrebăm dacă nu cumva mai sînt și altele la fel de surprinzătoare.

Într-adevăr, parcurgînd această carte, ne cuprinde uimirea la gîndul că, deși educația morală comunistă este, în fond, educarea sociabilității, în tot ceea ce aceasta are mai elevat, că deși cunoaștem recomandarea cuprinsă în „principiul caracterului activ al educației morale", recomandare conform căreia principala cale care duce la instalarea unor însușiri morale ale elevului este propria sa practică, nu ne dăm, totuși, seama cît de important este să ne străduim a cunoaște natura relațiilor dintre elevi.

De pe poziții teoretice, toată lumea este de acord, pe de o parte, că elevii trebuie să fie foarte bine cunoscuți, iar pe de altă parte că, pornind de la ceea ce este caracteristic fiecăruia dintre ei, principala cale de formare a profilului moral este restructurarea experienței morale a elevilor. Este, de asemenea, știut că, puse în fața acestui adevăr, multe cadre didactice ridică o problemă: viața de școală nu oferă, datorită relativei ei uniformități (lecții și recreații) cadrul unor relații

[2] Nicolae C. Matei, *Sociabilitatea și temeiurile ei morale în colectivele școlare*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.

morale suficient de complexe, ca să fie reprezentative pentru cele în care vor fi antrenați elevii, cînd — după terminarea școlii — integrarea socială se va fi realizat plenar.

Bineînțeles că această problemă nu trebuie să fie minimalizată. Dar ne întrebăm — și întrebarea ne este sugerată atît de cartea mai sus-menționată, cît și de alta foarte utilă pentru educarea morală a elevilor[3] — dacă nu cumva punerea problemei în acest fel nu își are originea în faptul că relațiile dintre elevi constituie un univers, în mare măsură necunoscut cadrelor didactice. Nu cumva, pornind de la cunoașterea acestor relații, cadrele didactice ar putea interveni, atît prin a-i determina pe elevi la reflecție morală, prin raportarea informației morale pe care o dețin la anumite atitudini ale lor (și lucrul acesta constituie deja începutul unei eventuale restructurări a experienței lor morale)? S-ar putea crea situații „experimentale", de natură să producă la elevi clarificări pe bază „intuitivă" (ca, de pildă, în cazul falselor prietenii) și să provoace o luptă a elevului cu sine, nu numai pe planul speculațiilor mintale, ci pe acela al conduitei morale.

În legătură cu informația morală, de care am pomenit mai sus, ne vom mai opri la un ultim aspect al drumului ascendent pe care s-a angajat educația morală din școala noastră. Informația morală care li se dă elevilor, nu are totdeauna un caracter riguros științific. Explicăm acest neajuns și prin aceea că profesorii înșiși, care nu au făcut în facultate studii filozofice, nu dispun totdeauna de o informație riguros științifică în domeniul eticii. Ei bine, în ultima vreme, mai mult decît înainte, le stau la dispoziție bogate surse de informare și este de crezut că se folosesc de ele.

De asemenea, sîntem siguri că profesorii din școlile noastre, din ce în ce mai sensibilizați pentru ideea că deținerea de către elevi a unei informații etice corecte constituie un important aspect al formării lor morale, compensează inexistența unor manuale școlare de etică (inexistență corespunzătoare aceleia a obiectului de învățămînt: „etica"), prin aceea că îi îndrumă pe elevi în folosirea altor surse de informații potrivite. 4,5. În sfîrșit, nu avem nici o îndoială în legătură cu faptul că se vor iniția, în școli, tot mai multe acțiuni de natură să stimuleze interesul elevilor pentru buna lor pregătire morală (cum ar fi, de pildă, organizarea unor cercuri de etică ale elevilor ca la Liceul pedagogic de învățători din București), care vor ridica la un nivel și mai înalt realizările într-un aspect central al formării omului, și anume acela al formării lui morale.

---

[3] M. Zlate, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura politică, București, 1972.
[4] Ovidiu Trăsnea (coord.), *Dicționar de etică pentru tineret*, Editura politică, București, 1969.
[5] * * * *Termeni de etică pentru pionieri*, Editura politică, București, 1974.

Forța educativă a istoriografiei pedagogice progresiste românești

ILIE POPESCU-TEIUȘAN

Istoriografia pedagogică românească s-a născut în cadrul istoriei generale a poporului nostru, pe măsura dezvoltării procesului cultural, în care școala a jucat rol principal, alături de ceilalți factori social-economici și politici.

Începuturile le descoperim în scurtele dar bogatele relații pe care ni le-au lăsat Gh. Asachi[1] și Heliade Rădulescu[2] despre învățământul grecesc în Principate și despre înjghebarea celui românesc în primele decade ale secolului al XIX-lea, fără să uităm, pentru aceste începuturi, pe un A.D. Xenopol[3] și C. Erbiceanu[4], sau pe Petrache Poenaru[5], care în împrejurări festive au evocat epoca de pion erat a întemeietorilor învățământului românesc, școlii pentru întregul popor.

Lupta pentru promovarea școlii naționale la români a însemnat în același timp lupta pentru învățământul democratic, la dispoziția tuturor claselor societății, ceea ce, ca să dăm un exemplu, se poate ușor desprinde din frământarea ce a avut loc, după 1840, în Moldova, în jurul încercării marilor boieri, în frunte cu domnitorul Mihail Sturdza, de a stăvili accesul copiilor din clasele de jos la înalte învățături cîte se predau atunci în Academia din Iași. Asachi a scris *Expoziția stării învățăturilor publice* tocmai în toiul acestei lupte, pe care avea să o caracterizeze în termeni de severă condamnare în *Cvestia învățăturilor publice*. A.D. Xenopol, în *Memoriul* său, pune și el începutul învățământului național odată cu mișcarea de renaștere și regenerare a societății românești, la începutul secolului al XIX-lea, deci odată cu deșteptarea nevoii de carte în toate straturile sociale.

Învățătura de carte în școli cu dascăli români este, cum se știe, mai veche, dar înregistrarea faptului va fi opera istoriografiei mai noi, sprijinite pe concepția materialist-istorică. Important este că primele relații despre nașterea și dezvoltarea școlii la noi relevă caracterul democratic al efortului ce s-a făcut în toate ținuturile, în Țara Românească, în Moldova și în Transilvania, pentru un învățământ de mase. Linia va fi păstrată în toate scrierile ulterioare ce ne-au înfățișat evoluția

---

[1] *Expoziția stării învățăturilor publice în Moldova de la restatornicire 1828 pînă în 1843*, Iași, 1845 și *Cvestia învățăturilor publice în Principatul Moldovei*, Iași, 1858.

[2] „Curierul românesc" nr. 64/1839, vorbind despre Gh. Lazăr, cf. George Baiculescu, Ion H. Rădulescu, Craiova, 1939, p. 412.

[3] *Memoriu asupra învățământului*, în *Serbarea școlară*, Iași, 1885, p. 93—178.

[4] *Discurs*, în *Serbarea școlară*, Iași, 1885, p. 48—81.

[5] *G. Lazăr și Școala română*, București, 1871.

învățămîntului pe toate laturile lui : structură, metode, planuri și programe. Încercăm o prezentare a lor.

Cu George Missail, cu ale sale modeste contribuții despre *Școalele și învățătura la români*[6], se deschide seria marilor lucrări de istoriografie pedagogică pe care ni le-au dat V.A. Urechia[7], A.D. Xenopol[8] și N. Iorga[9]. Însușirea lor cea mai de seamă este uriașa lor documentare, sprijinită pe cercetarea arhivelor, în genere, a izvoarelor istorice, modele de metodologie în materie, exemple vii pentru istoriografii de mai tîrziu ai învățămîntului[10].

Un loc însemnat în istoriografia școlii românești îl ocupă monografiile unor instituții de vechi prestigiu cultural.

Paralel cu aceste publicații cu caracter monografic, istoriografia pedagogiei s-a îmbogățit cu multe și serioase articole răspîndite prin revistele școlare, editate în ultimele decade ale secolului al XIX-lea și în primele decade ale celui de-al XX-lea.

Ca să încheiem perioada burgheză a istoriografiei pedagogice, citățm cîteva din lucrările ce au apărut în preajma și în timpul ultimului război mondial : *Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești* (1940) de Stanciu Stoian ; *Istoria pedagogiei românești* (1941) de Șt. Bârsănescu ; *Istoria învățămîntului românesc în Transilvania pînă la 1800* (1944) de Nic. Albu. Deși scrise de pe poziții idealiste, ele sînt lucrări de maturitate științifică, expresie a stadiului în care se afla istoriografia pedagogică românească la 23 August 1944.

Intrarea în scenă, acum treizeci de ani, a dictaturii proletariatului în țara noastră a adus schimbări radicale pe frontul ideologic. Teoria marxistă a materialismului istoric venea să dezlege o seamă de probleme pe care istoriografia burgheză, idealistă, nu le putea explica sau trecea numai pe lîngă ele.

Era, prin urmare, de dat o direcție nouă studiilor despre trecutul școlii românești, în care faptele să fie judecate și apreciate în lumina principiilor socialismului științific.

Acțiunea de valorificare a moștenirii culturale, repetat cerută de documentele de partid, a dat un mare avînt cercetărilor de istorie a învățămîntului și a gîndirii pedagogice. De la tribuna Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, la 19—24 iulie 1965, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, cerea cercetătorilor și cadrelor didactice din domeniul științelor sociale să concentreze eforturile lor în direcția elaborării unor lucrări „care să contribuie la generalizarea experienței construcției socialiste, la valorificarea a tot ce este progresist în istoria gîndirii social-politice din țara noastră[11].

Pe linia valorificării tradițiilor progresiste ale trecutului nostru școlar s-a înscris, în primul rînd, inițiativa Institutului de științe pedagogice din București, care, din 1956, cu participarea membrilor lui și a colaboratorilor externi, a luat în planul său de lucru elaborarea unui *Tratat de istoria învățămîntului și a gîn-*

---

[6] Publicată în „Buletinul instrucțiunii publice". numerele din octombrie, noiembrie, dec., 1865 și ian., febr., mai, iulie, august și sept. 1866.

[7] *Istoria școalelor*, vol. I—IV, 1891—1901.

[8] *Istoria românilor din Dacia Traiană*, vol. I—VI, 1888—1893.

[9] *Istoria învățămîntului românesc*, 1928, reeditată 1971.

[10] Pentru analiza și caracterizarea operelor lui V. A. Urechia, A. D. Xenopol și N. Iorga, vezi Studiul nostru introductiv la : *N. Iorga. Istoria învățămîntului românesc*, ed. 1971. (p. V—XXXII).

[11] *Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român*, 19—24 iulie 1965, Editura politică, București, 1965, p. 87—88.

dirii pedagogice din România. Cercetările întreprinse după metodologia inspirată de noua direcție marxist-leninistă dată studiilor de istoria patriei au adus în mapele Institutului un mare volum de materiale. Pînă la alcătuirea *Tratatului*, care din păcate avea să întîrzie, s-a procedat la publicarea în 4 volume separate (I, 1957, II 1966, III 1967, IV 1969), sub forma unor culegeri de studii, a acestor materiale, sub titlul *Din istoria pedagogiei românești*, însumînd la un loc peste 1 230 pagini. Apoi s-a elaborat încă o *Culegere*, în afara celor de mai sus, sub titlul *Clasici ai pedagogiei universale și gîndirea pedagogică românească* (1966. 392 pag.)

Istoriografia pedagogică românească a făcut un mare salt. Fluxul istoric de ordin școlar rămîne constant dependent de baza economică a societății, acțiunea oamenilor de școală este prinsă în rama desfășurării social-politice a epocii lor. Studiile publicate se opresc cu precădere la prezentarea lor micromonografică. Sînt înfățișați pe rînd : Teodor Iancovici, Gheorghe Lazăr, Gheorghe Asachi, Petrache Poenaru, Grigore Pleșoianu, Heliade Rădulescu, Eufrosin Poteca, Bólyai Farkas, Ion Maiorescu, Simion Bărnuțiu, George Barițiu, Ion Brezoianu, Silvestru Morariu Andreievici, Ion Popescu, Vasile Petri, Petre Pipoș, Petru Span, Vasile Borgovan, Ștefan Velovan, Ștefan Mihăilescu, C. Dimitrescu-Iași, Spiru Haret, întreaga galerie, deci, a celor mai proeminenți pedagogi, a căror viață a fost dedicată promovării educației democratice și realiste, descoperirii celor mai bune metode de învățămînt.

Studii ample au fost închinate în aceste volume și dezvoltării generale a învățămîntului pe teritoriul patriei noastre în secolele al XVII-lea, al XVIII-lea și al XIX-lea. Ele fac constatarea că la noi, ca pretutindeni în țările de cultură, a existat un proces neîntrerupt de manifestare a dorinței de învățătură, chiar în cele mai crunte vremuri de exploatare economică și de dependență politică. Năzuințele de libertate, ca și cele de luminare, au îndemnat poporul român spre școli, chiar cînd în ele nu se cultiva limba națională. Mulți tineri români au pătruns în școlile grecești din Țara Românească și din Moldova ; tot așa în școlile grănicerești, în care predominantă era limba germană, ca și în școlile elementare de stat de după 1774 sau în școlile mai înalte ale naționalităților privilegiate din Transilvania.

Un capitol foarte interesant a deschis în istoriografia noastră pedagogică volumul *Clasici ai pedagogiei universale și gîndirea pedagogică românească*. Studiile cuprinse în el înfățișează procesul de pătrundere în țara noastră a ideilor progresiste ale clasicilor pedagogiei — J.A. Comenius, John Locke, J.J. Rousseau, I.H. Pestalozzi, Fr. Fröbel — și ale mișcării în favoarea învățămîntului de masă prin sistemul lancasterian de instrucție[12]. S-a putut dovedi prin ele că înrîurirea pe care au exercitat-o acești mari gînditori a fost activată la noi de trebuințele proprii ale spiritului autohton, că literatura noastră pedagogică din a doua jumătate a secolului al XIX-lea pînă în prezent a stat sub semnul acestor bogate influențe, înlesnite de traducerea aproape integrală a operelor respective.

Încheiem seria operelor apărute colectiv sub egida Institutului de științe pedagogice și înregistrăm și trei lucrări de sine stătătoare : *Academia domnească din Iași, 1714—1821* (1962) de Șt. Bârsănescu ; *Gheorghe Asachi, organizatorul șco-*

---

[12] Autorii acestor studii : Stanciu Stoian și Iosif Antohi despre Comenius ; Mioara Cîmpoieș și Octavian Ionescu despre John Locke ; Stanciu Stoian despre Rousseau ; Iosif Antohi despre Pestalozzi ; Ion Vlad despre Fröbel ; Popescu Teiușan despre lancasterianism.

lilor naționale din Moldova (1962) de N.C. Enescu ; *Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucțiunii publice din 1864* (1963) de Ilie Popescu Teiușan.

În 1966, conducerea Ministerului Educației și Învățămîntului a hotărît să se alcătuiască un *Tratat de istoria învățămîntului*, din care să se desprindă, îndeosebi, contribuția instituțiilor școlare, medii și superioare, la progresul științei și tehnicii din țara noastră. A fost numit un colectiv de specialiști ce aveau să lucreze sub președinția istoricului acad. C.C. Giurescu. Scrierile publicate de acest colectiv, al cărui plan nu a fost totuși îndeplinit integral, au marcat o foarte valoroasă contribuție la îmbogățirea fondului istoriei învățămîntului național.

În *Contribuții la istoria învățămîntului românesc* (1970), autorii C.C. Giurescu, Virgil Malin, Ilie Popescu Teiușan, Const. D. Stoide, Gh. Pîrnuță, Ion Bota, G.D. Iscru, Nicolae Vatămanu s-au aplecat mai stăruitor asupra diferitelor aspecte ale școlii românești în secolul al XVIII-lea, secol în care au avut loc însemnate evenimente pe teren școlar. În *Istoria învățămîntului din România — Compendiu* (479 pagini, 1971, autori : C.C. Giurescu, Igor Ivanov, Nic. Mihăileanu, Dinu Moroianu, I. Popescu Teiușan, Ion Stanciu, D. Todoriciu și colaboratori : Miron Constantinescu, Const. Motaș, Nic. Vatamanu, Viorel Cosma, Mihail Focșăneanu, Virgil Constantinescu, Anton Ionescu) sînt înfățișate în spirit marxist evoluția școlii românești din cele mai vechi timpuri pînă în zilele noastre, tradițiile ei progresiste, democratismul ei activ, sporul crescînd pe care l-a înregistrat știința românească prin aportul oamenilor de școală de toate specialitățile.

Mișcarea pentru o istorie a educației și a învățămîntului, bazată pe principiile materialismului dialectic, a cunoscut după Eliberare și alte lucrări decît cele realizate în colectiv, enumerate mai sus. Ele se datoresc unor cercetători ale căror opere dau măsura efortului ce s-a întreprins la noi pe linia valorificării ideilor progresiste din trecutul școlii. Ca să completăm întregul tablou al mișcării, sîntem obligați să-l prezentăm măcar fugar.

O primă mențiune facem pentru lucrările privind dezvoltarea generală a școlii : *Istoria învățămîntului din Transilvania 1774—1805* (1966) de Lucia Protopopescu ; *Contribuții la istoricul cercetării pedagogice și al școlilor experimentale din România* (1967) de Stanciu Stoian și Vasile Iliescu ; *Contribuții la istoria învățămîntului românesc din Banat* (1970) de Victor Țîrcovnicu ; *Istoria școlilor românești din Transilvania între 1800—1867* (1971) de N. Albu ; *Istoria învățămîntului și gîndirea pedagogică din Țara Românească, sec. XVII—XIX* (1971) de Gh. Pîrnuță ; *Pedagogia românească interbelică* (1971) de Ermona Zaharian.

Apoi, un lot apreciabil de monografii asupra unor însemnați oameni de școală : *Petrache Poenaru* (1963) de George Potra ; *Carol Valstain* (1967) Ion Vlad și Gh. Stancoveanu ; *Constantin Aristia* (1967) de Ana Maria Popescu și Alexandru Machedon ; *Ion Maiorescu* (1967) de M. Stoica ; *August Treboniu Laurian* (1970) de Ilie Popescu Teiușan și Vasile Netea ; *Izabela Sadoveanu* (1970) de Cora Barbu, Lenormanda Benari și Gh. Popescu ; *Visarion Roman* (1971) de Ioan N. Ciolan și Victor Grecu ; *George Săulescu, Dimitrie Pop, Anton Velini* (1970) de N.C. Enescu ; *Const. Meissner* (1971) de N. C. Enescu ; *Spiru Haret* (1971) de C. Dinu ; *Spiru Haret* (1972) de Emil Bîldescu ; *Gheorghe Lazăr* (1973) de George Macovescu ; *Gheorghe Lazăr* (1973) de Gh. Pîrnuță.

Trecem în rîndul operelor de referințe istorice două lucrări temeinice, de foarte mare ajutor viitorilor cercetători în domeniul asupra căruia ne-am aplecat :

Presa pedagogică din Transilvania 1860—1918 (1966) de Vasile Popeangă și *Probleme de pedagogie în presă de la Unirea Principatelor pînă la cucerirea independenței României* (1967) de Mioara Cimpoieș și Octavian Ionescu.

În sfîrșit, studiul nostru se oprește pentru încă un moment asupra cîtorva monografii de școli, care, scrise de pe poziții științifice, desprind și ele pagini bogate din patrimoniul cultural și pedagogic al unor vechi școli din țară : *Schola latina de la Cotnari* (1957) de Șt. Bârsănescu ; *Preparandia de la Arad* (1964) de V. Popeangă, N. Găvănescu și V. Țîrcovnicu : *Școala normală de învățători Vasile Lupu din Iași* (1967) de Gh. Avădanei ; *Monografia Liceului pedagogic din Cîmpulung-Muscel* (1967) de N. Nicolaescu, Al. Bunescu și Gh. Pîrnuță ; *Contribuții la istoricul Liceului N. Bălcescu din Craiova* (1969) de Nic. Andrei ; *Monografia Liceului pedagogic din Craiova* (1970) de Buse Liubovia, Popa Ion și Murarețu Elena ; *Monografia Liceului pedagogic din Bîrlad* (1970) de Mihai D. Mîță, Dumitru D. Mîță și Ștefan Cocoș.

Luate în ansamblul lor, lucrările de istoria educației și învățămîntului pe care le-am prezentat au dat un mare avînt literaturii pedagogice din țara noastră în anii de după ultimul război mondial. N. Iorga spunea cu adînc înțeles : „Lucrurile vin dintr-un trecut, care se află viu în ele și cuprind sămințele grele să izbucnească ale unui viitor". Intuiția marelui istoric arată pregnant însemnătatea studiilor istorice. Ne cufundăm în trecut ca să desprindem de acolo marea lecție pe care ne-au lăsat-o înaintașii, paginile de luptă ale unui popor pe care l-au încercat multe și mari primejdii, dar care și-a păstrat neatinsă credința în forțele lui proprii. A prețuit învățătura de carte și a căutat-o, a văzut în ea condiția libertății sale social-politice. Școala pe care a dorit-o o are astăzi. Regimul socialist i-a împlinit toate năzuințele.

Biblioteca „V.A. Urechia" din Galați a alcătuit o lucrare intitulată *DICȚIONAR BIBLIOGRAFIC, ȘTIINȚA ȘI ARTA ÎN JUDEȚUL GALAȚI*, cuprinzînd personalități care și-au petrecut o bună parte a vieții la Galați, contribuind, prin activitatea lor, la dezvoltarea orașului. Lucrarea prezintă interes pentru toți cei interesați de dezvoltarea culturii în diferite județe ale țării.

Literatura pedagogică românească postbelică

NADIA NICOLESCU

Seriozitatea cu care sîntem obişnuiţi să se abordeze în toate împrejurările înfăptuirile poporului nostru, responsabilitatea şi luciditatea cu care acestea sînt puse în lumină şi privite în acelaşi timp printr-un unghi critic constructiv, mereu mai exigent, ne îndeamnă să evităm plăcuta tentaţie de a înscrie toate izbînzile literaturii pedagogice tipărite în acest interval. Sau, mai exact, ne determină să le consemnăm, într-o ordine sintetică, doar tematic, avînd în vedere şi necesitatea de a ne restrînge la un spaţiu dinainte acordat. În acelaşi timp ne propunem să raportăm aceste realizări la cerinţele şi la realităţile noastre şcolare, desprinzînd astfel tendinţele fundamentale.

Progresul general realizat în această scurtă perioadă în patria noastră este — cum se ştie — atît de mare, complex şi multilateral, încît ne pune din capul locului în situaţia de a admite un progres al literaturii pedagogice — de altfel evident şi apreciat ca atare de către toată lumea — precum şi în condiţia de maturitate politică şi responsabilitate care atrage după sine o judecată mai severă poate, dar obiectivă şi mai ales preponderent *calitativă*. În această optică ni se impune constatarea că în literatura noastră pedagogică am străbătut două etape cu caracteristici oarecum diferite, chiar dacă ele nu pot fi foarte precis delimitate în timp. Vom încerca să le circumscriem, plecînd de la obiectivele fundamentale care au fost urmărite şi realizate în cadrul fiecăreia dintre ele. Prima etapă a literaturii pedagogice de după eliberare am denumi-o preponderent *cantitativă*, pe cea de-a doua cu precădere *calitativă*, fără ca prin aceasta să considerăm termenii respectivi ca exclusivi, cu sfere care nu se întîlnesc, ci, dimpotrivă, în mod dialectic, aşa cum sperăm că se va vedea în continuare.

A. Îndată după eliberare, învăţămîntul nostru — schimbîndu-şi total orientarea, conţinutul şi scopul — s-a democratizat fundamental şi s-a extins la o scară uriaşă.

În condiţiile unei revoluţionare extinderi a învăţămîntului de toate gradele, realizare a regimului niciodată îndeajuns de subliniată, numărul de cadre didactice necesare a fost atît de mare, încît, cum se ştie, cu toate formele rapide de calificare instituite pe parcurs, a fost necesară încadrarea în această funcţie şi a unor intelectuali fără pregătire didactică. În aceste condiţii, erau necesare lucrări generale, care să lămurească scopul şi orientarea învăţămîntului, menirea, sarcinile şi principiile pedagogiei noi şi ale fiecărei discipline în parte. Deşi multe la număr, acestea aveau o tematică puţin variată şi însuşiri de conţinut funda-

mentale dar sumare, fiind tipărite în tiraje foarte mari și făcînd un serviciu real învățămîntului. Din același motiv, *didactica* — partea din pedagogie cea mai strict și direct legată de practica predării — trebuia apropiată de aceste cadre tinere, cu orientare politică nouă, dornice de afirmare, dar complet „neînarmate" în fața elevilor. Experiența cadrelor vîrstnice nu le putea fi de folos în acest moment, întrucît la noi, ca și aiurea, didactica herbartiană fusese foarte răspîndită, dacă nu suverană, pînă la război. Era așadar necesară doborîrea revoluționară a acesteia și o nouă pregătire didactică nu numai a cadrelor tinere, ci a tuturor cadrelor, de la învățămîntul preșcolar pînă la cel superior. Numai cine reflectează cu participare la această misiune colosală a pedagogiei și literaturii pedagogice noi, numai cine a trăit și a înțeles toate dificultățile unei asemenea sarcini, toate dramele individuale ale celor ce trebuiau să intre zilnic în clasă, unii neștiind cum să procedeze, iar alții știind cum nu trebuie să procedeze, poate, în fine, să privească această disciplină cu respectul care i se cuvine. Iată de ce punem această etapă a literaturii pedagogice cu precădere sub semnul cantității, fără nici o intenție de minimalizare a ei. Ca să răspunzi unor asemenea trebuințe didactice ale unui atît de însemnat număr de dascăli, s-au tipărit o mulțime de lucrări didactice și materiale normative și de îndrumare, necitabile poate în momentul de față, fiindcă nu mai rezistă la examenul timpului, dar care prin acumulare au reușit să determine schimbarea mentalității didactice și instaurarea unei didactici noi, e drept, deocamdată, în sens de antiherbartiană (în ultimă instanță rezultată dintr-un electism al celor mai valoroase idei pedagogice-didactice ale clasicilor literaturii universale).

Se întîmplă în acest timp un alt lucru, curios la prima vedere, dar explicabil și normal pînă la un punct. În timp ce clasicii universali domină firmamentul literaturii noastre pedagogice, istoria pedagogiei naționale, tradiția noastră în acest domeniu pare a fi constituită doar prin ricoșeul ideilor clasice preluate și adaptate pe sol românesc pînă la sfîrșitul secolului trecut. Ceea ce ținea de secolul nostru ni se pare a fi ceea ce am moștenit și trebuia să răsturnăm noi și, ca atare, nu vedeam sau nu puteam să vedem că negarea ar fi trebuit să fie dialectică. Astfel că, mai ales pedagogia dintre cele două războaie, a fost tratată în bloc, respinsă ca atare, rămînînd practic nevalorificată.

Desigur, scopul și orientarea filozofică a predării în școală, munca educativă, au fost strîns și substanțial legate de țelurile noastre politice. Materialismul dialectic și istoric s-a încetățenit în conținutul predării tuturor disciplinelor, poate în forme mai puțin profunde și demonstrative, mai puțin dialectice și prea afirmative, descriptive, dar, oricum, la scara întregului învățămînt, a tuturor disciplinelor, a tuturor profesorilor și învățătorilor, ceea ce constituie, de asemenea, un merit fundamental al literaturii didactice.

În această etapă, pedagogia nouă, științifică, cu puținele mijloace de care dispunea în mod sigur, abia de putea ține pasul, aflîndu-se mereu în urma marilor hotărîri și măsuri politice, organizatorice și administrative luate de partid și de stat în domeniul învățămîntului. Handicapul în care se afla pedagogia — și se mai află încă uneori și astăzi — nu trebuie scuzat prin rapiditatea și amploarea schimbărilor intervenite în programele și în planurile de învățămînt. Factorul politic este întotdeauna mai mobil și o ia înainte. Acest handicap trebuie privit ca o realitate care-și găsește explicația și în exemplarele transfor-

mării revoluționare ale învățămîntului nostru, dar, mai ales, în propriile insuficiențe, dibuiri și limite ale pedagogiei, determinate, bineînțeles, nu atît de dezvoltarea ei ca disciplină științifică, cît de slujitorii ei înzestrați cu țeluri și proiecte romantice, dar echipați și informați încă rudimentar și hărțuiți de multitudinea solicitărilor practice, cărora numai uneori le-au putut răspunde și prin lucrări cu adevărat originale.

În această etapă, întreaga literatură pedagogică avea în centrul său pe profesor și pregătirea sa general-pedagogică, despre elev dîndu-i-se numai sumar date și principii generale, însă absolut necesare. Faptul își are explicația atît în necesitatea pregătirii unui număr cît mai mare de cadre didactice în condițiile arătate, cît și în poziția teoretică adoptată, ca un reflex al democratizării rapide, conform căreia toți copiii trebuie să aibă acces la învățătură în condiții egale, educația avînd rol hotărîtor în formarea omului. Optimismul pedagogic nemărginit constituind, prin urmare, atributul fundamental, temelia oricărui act educativ, iar condițiile materiale egale fiind asigurate de stat, puterea profesorului și a metodelor recunoscute ca valabile erau, dacă nu absolutizate, în orice caz suprasolicitate. Din acest motiv, o discuție despre ereditare în termenii geneticii moderne era exclusă, profesorul trebuind să știe că totul sau aproape totul depinde numai de el.

Ca o reacție îndreptățită împotriva țelurilor individualiste ale școlii burgheze, educația în și prin colectiv a preocupat în mare măsură, dar, din păcate, a fost adeseori înțeleasă ca excluzînd individualizarea educației, ca opunîndu-se metodelor de individualizare. Cu toate acestea, o întreagă literatură pe tema aceasta, constituită din sau pe baza lucrărilor lui A. S. Makarenko, cu adăugiri de nuanță și interpretare necesare și firești, nu va trebui niciodată uitată. De altfel, circulația acesteia în ultima vreme, în lucrările de specialitate din lume și de la noi, și mai ales în cele de sociologie a educației, constituie un argument în plus în favoarea înscrierii lucrărilor cu această tematică apărute în această primă etapă printre realizările notabile. Tot atunci s-a scris mai mult, poate nu întotdeauna cu har, despre educația prin și pentru muncă, despre educația politică. Mereu despre cum și ce trebuie să facă profesorul, dar răspunzîndu-se doar în linii mari acestor întrebări. Despre copil s-au scris cărți de psihologie pedagogică în care particularitățile de vîrstă — comune deci aproximativ tuturor copiilor de aceeași vîrstă — ocupau locul cel mai mare. Particularitățile individuale erau și ele pomenite, dar reduse practic la cele temperamentale, caracteriale și aptitudionale — rezultate din condiții de viață și de educație diferite. Înzestrarea naturală, ereditară, era ignorată sau subapreciată, din credința de altfel democratică a unor cercetători că numai astfel pedagogia ar putea fi cu adevărat nouă. Aptitudinile au fost mai tîrziu și într-un anume fel tratate, iar inteligența nu era prezentă nici ca termen. Orientarea școlară și profesională — selecția după aptitudini și pregătire — era pur și simplu condamnată și, dacă stăm să ne gîndim, date fiind condițiile sociale de atunci (existența încă a unor rămășite ale claselor exploatatoare), aceasta ar fi putut deveni un mijloc eficace de împiedicare a accesului egal al fiilor de muncitori și țărani în învățămîntul de toate gradele.

Preferințele tematice ale etapei, așadar, erau determinate de necesitatea de a acoperi cerințele de prim ordin, dar la scara întregului învățămînt.

Pe de altă parte, crearea învățămîntului unic, egal pentru toți, sporea aria valabilității fiecărei idei sau îndrumări emise, în sensul că acestea erau adresate, prin însuși faptul răspîndirii lor prin scris, întregului învățămînt. De aici și grija — împinsă uneori pînă la circumspecție — față de orice lucrare sau idee originală. Din același motiv, orice autor se înarma cu citate și păreri admise ca autoritate, prezentate ca decurgînd din experiența sa.

Pusă, principial, la locul pe care îl merită, considerată teoretic drept criteriu al adevărului, practica a fost bogat și masiv invocată în această etapă și în pedagogie, titluri de tipul „din experiența înaintată" fiind familiare, dar onorate după context sau puteri. Sub un asemenea titlu se pot, desigur, întîlni subtilități și adevăruri încercate, dar nu neapărat la scară de masă cantitativ, cum se presupunea și se aștepta cu credulitate exagerată în această perioadă. Din același unghi al privirii lucrurilor la scară întinsă, lucrările întocmite de colective numeroase de autori sau, mai exact, de cît mai numeroși autori, erau, de asemenea, preferate. Adevărul e că, în numele acestui principiu sănătos și modern, în loc să se formeze colective animate de un real spirit de echipă, deseori se însumau mecanic sau întîmplător contribuții disparate, în culegeri eterogene, foarte curînd demonetizate și greu cumpărate de cititori.

Iată cum s-a consumat în mare această etapă de circa două decenii, în care s-a tipărit o literatură pedagogică realmente nouă, dar rămasă doar la principiile și laturile cele mai generale, uneori unilateral înțelese, sau pierzîndu-se în căutări ale unei experiențe care nu putea să producă cu mult mai mult decît îi permitea lumina teoriei pedagogice date.

Plecînd de la o răsturnare calitativă de fond, revoluționară, pe care a reușit să o facă biruitoare printr-o cuprindere cantitativă a întregului corp didactic și prezentînd tocmai de aceea și minusurile inerente unor atari răsturnări fundamentale, literatura pedagogică a acestei prime etape rămîne greu de cuprins și parcurs atît din pricina întinderii ei, cît și a repetărilor obositoare, dar necesare ale unora și acelorași probleme aduse mereu la numitorul comun al adevărurilor sigure și acceptate de toată lumea, dar care, cum ne învață materialismul dialectic, nu sînt niciodată absolute și imuabile.

B. O dată adevărurile esențiale răspîndite, literatura pedagogică intră într-o etapă nouă, pe care o numim calitativă nu pentru că din celălalt punct de vedere s-ar simți o diminuare (dimpotrivă, numărul aparițiilor anuale a crescut simțitor), ci, din motive mai adînci, pe care nădăjduim să le facem clare în cele ce urmează. Așadar, o dată adevărurile generale răspîndite și unanim acceptate, lucrările pot merge acum mai în profunzime, informația și orientarea autorilor și a cititorilor devenind mai solide. Firul problemelor de actualitate se înnoadă firesc cu tradiția progresistă a școlii noastre naționale, tematica lucrărilor devenind realmente variată, punctele de vedere și soluțiile fiind discutate multilateral, fără teama că ar putea fi preluate de toată lumea ca atare. Ne adresăm de acum unui public didactic în linii mari format, pregătit special pentru predare, cu un orizont politic marxist-leninist, strîns legat de documentele noastre de partid, în stare ca atare să discearnă, să judece cu subtilitate, să opteze.

Profesorii și învățătorii sînt acum atît de pregătiți în general din punct de vedere pedagogic, încît accentul să se poată deplasa în literatura de specialitate pe cunoașterea elevului în profunzime, cu dezvoltarea sa psihică reală și contradictorie, particulară și specifică, supusă influențelor mediului, ale grupurilor din

care a făcut sau face parte în familie și la școală. Elevul nu mai este tratat ca obiect al educației, ci drept coparticipant activ, motiv pentru care profesorul nu se mai poate aștepta să reușească cu metode invariabile în orice clasă, cu orice copil. Încep să apară nenumărate lucrări în care se arată necesitatea diversificării metodelor de predare, de educație, necesitatea individualizării educației, indicîndu-se metode și procedee în acest sens, ceea ce pune în alți termeni și problemele cunoașterii copilului. Se pătrunde tot mai adînc în intimitatea proceselor de gîndire și învățare, educația și metodele ei fiind acum corelate efectiv cu particularitățile acestuia. Apar un număr mare de lucrări despre metode și tehnici de predare noi, dar și despre metode și tehnici de cunoaștere și de cercetare a elevului. Sînt readuse în actualitate fișele psihopedagogice și, fără a se impune o anume formulă, sînt date în aceeași lucrare sau în lucrări diferite mai multe asemenea modele, cu îndrumările psihopedagogice aferente, profesorul avînd latitudinea să aleagă formula cea mai potrivită din punctul de vedere al pregătirii și al personalității sale.

Reintră în actualitate o rodnică preocupare a psihopedagogiei românești dintre cele două războaie, orientarea școlară și profesională, în numai cîțiva ani tipărindu-se un număr apreciabil de lucrări cu acest profil. Tradiția se reînnoadă și în privința cercetărilor docimologice și a diferitelor variante de teste. Problemele de metodologie a cercetării științifice sînt puse la un nivel de natură să influențeze pozitiv cercetările experimentale.

După o scurtă perioadă de entuziasm relativ facil pentru metode și tehnici moderne, de la care se aștepta totul, se instalează o opinie lucidă, temeinică, de promovare reală a acestora, fără a le considera panacee. În orice caz, lucrările de specialitate din această a doua etapă nu-și mai pot permite riscul de a rămîne la generalități, la locuri comune, ele trebuie să meargă în adîncime, să-l ajute pe profesor să poată observa și înțelege cu competență pe fiecare copil, cu cele mai fine nuanțe ale trăsăturilor sale specifice, cu înzestrarea și limitele sale, cu potențele și înclinațiile sale. El trebuie să-i cunoască foarte bine condițiile de viață de acasă, materiale și spirituale, contextul relațiilor sale personale. Perspectiva sociologică a profesorului, a pedagogului, este împlinită prin lucrări de sociologie pedagogică sau prin abordarea oricărei teme educative și din acest punct de vedere.

Combaterea verbalismului în învățămînt, legarea acestuia de viață, de practică, accentuarea caracterului său formativ sînt acum nu doar pur și simplu afirmate, ci tratate în fond, lucrările de specialitate demonstrînd cum anume pot fi realizate. Valoarea lor principială fusese argumentată în lucrările anterioare și acceptată în principiu de toată lumea, dar aplicarea lor în școală rămăsese la latitudinea profesorilor — a căror bunăvoință nu putea fi de ajuns.

O serioasă dimensiune calitativă a literaturii pedagogice a acestei etape, consumată mai ales în ultimul deceniu, o constituie orientarea experimentală. Cercetări aplicative sau cu tentă de cercetări fundamentale, atîtea cîte s-au elaborat sau tipărit, reprezintă o izbîndă nu atît numerică, cît de orientare, de conținut, foarte semnificativă. Cu atît mai mult cu cît găsesc neîndreptățită dorința unora de a se elabora și tipări numai astfel de lucrări. În condițiile în care în lume se experimentează și se scrie atît de mult, lucrările de sinteză-informare sînt și vor fi absolut necesare. De ce să încercăm să descoperim ceea ce alții au descoperit deja? Ar însemna o serioasă irosire de forțe și de mijloace materiale

și la urma urmelor o lezare a prestigiului disciplinei noastre. Ca să nu mai vorbim de faptul că în lume se afirmă nu numai o pedagogie experiemntală, ci și o pedagogie filozofică, sociologică, comparată și istorică etc. Din același motiv, traducerea în limba română a unor lucrări de valoare, clasice și moderne, din literatura pedagogică mondială, constituie o necesitate și o practică editorială curentă pînă și în țările cu o pedagogie proprie foarte abundentă. Problema care se pune aci este de a opera o selecție foarte riguroasă, pentru a pune în circulație numai valori autentice. În acest sens, prezența în limba română a unor nume prestigioase este grăitoare. Este remarcabil că fiecăruia i s-au tradus numai lucrări reprezentative. Dar, cum „nu ne putem mulțumi să apelăm numai la import de inteligență" — cum spunea tovarășul secretar general al partidului — nici în domeniul literaturii pedagogice nu ne poate fi îngăduit lucrul acesta. Așa încît lucrările originale au prevalat și vor prevala și în viitor, cuprinzînd cam 2/3 din tot ceea ce se tipărește.

În literatura noastră pedagogică actuală își fac loc tot mai multe lucrări în care viziunea interdisciplinară este curentă, precum și lucrări care răspund într-o oarecare măsură cerințelor pedagogice ale mediilor neșcolare. Sîntem aci doar la începuturi. Trebuie să continuăm procesul de editare a acestora cu toată energia, pentru că în toată lumea cerințele acestor medii față de pedagogie cresc mereu.

În recente lucrări de sinteză se apreciază că pedagogia mondială a parcurs cîteva etape esențiale, restructurîndu-se corespunzător, după cum și-a propus să educe pe elevi prin trecut, pentru prezent sau pentru viitor. Se susține că în domeniul actual, din pricina uimitoarei rapidități a schimbărilor care intervin pe toate planurile, la ordinea zilei ar fi o pedagogie care să-l facă pe elev apt nu pentru ceea ce există azi (dar se va perima foarte repede), ci pentru ceea ce va fi mîine (cînd el va deveni adult).

Orice încercare de organizare și sistematizare a unor fenomene atît de complexe pe durate atît de mari este riscantă. Cea de mai sus rămîne totuși interesantă. Dacă nu vom uita că în orice prezent este înglobat și trecutul (prin ceea ce are mai bun) și că orice viitor — oricît de repede va intra el în actualitate — nu se va putea dispensa de valorile perene prezente azi, vom fi desigur de acord cu echilibrul în „mobilitate" și cu orientarea învățămîntului nostru judecată după acest criteriu și vom năzui mereu ca acesta să se reflecte și în literatura noastră pedagogică. Școala și pedagogia sînt și trebuie să fie subordonate sarcinilor social-economice și culturale prezente și de perspectivă ale patriei noastre, folosind în acest sens tot ceea ce este valoros din trecut.

Disputa privind orientarea realistă sau umanistă este așadar depășită, viziunea noastră asupra omului fiind departe de tipul robot imaginat de unii. Educația multilaterală rămîne prezentă în tematica lucrărilor de pedagogie, configurația ei concretă constituind un teren de afirmare al unor puncte de vedere variate și constructive.

Școala în primul județ cooperativizat al țării — Constanța

LEONIDA FLOREA,
inspector școlar general
Constanța

Învățămîntul simte azi, mai mult ca oricînd, deosebita grijă cu care este înconjurat de partidul și statul nostru, căpătînd noi instrumente prin care întregul său proces să-și adauge valori necesare pregătirii pentru muncă și viață a tineretului, ridicării sale la un nivel nou, mai înalt, corespunzător progresului neîntrerupt al patriei noastre.

Pentru a putea înțelege mai bine nivelul la care învățămîntul din județul Constanța se găsește astăzi este de ajuns să întoarcem cîteva file ale istoriei sale în acești treizeci de ani de evoluție ascendentă.

Vom pune pentru aceasta alături imaginile și cifrele a ce era și ce este azi școala constănțeană. Ele relevă, deși sînt doar cîteva, o parte din nobila năzuință spre împliniri a populației județului nostru, căreia socialismul i-a creat cele mai bune condiții de manifestare și împlinire a dorinței de știință, de cunoaștere. Și nu putem să nu afirmăm că istoria școlii din acest ținut este în același timp istoria oamenilor și locurilor, istoria avîntului general pe care l-au cunoscut, în egală măsură, toate sectoarele activității materiale și spirituale ale acestui colț de țară.

În paginile acestor ani se înscriu, la loc de frunte, eforturile depuse de comuniști, alături de care s-au aflat și dascălii școlilor dobrogene pentru a face să rodească în ogoarele țăranilor sămînța înțelegerii și a muncii colective.

Și dacă Dobrogea, unde băteau vînturile și se răscolea nisipul, unde domnea seceta a pornit hotărîtă pe drumul noului viitor, aceasta este și pentru că oamenii ei au înțeles că alături nu pot trăi altfel decît muncind împreună.

Pentru școala acestor locuri au fost pași înainte, care i-au dat vigoare și locul său cuvenit în înțelegerea oamenilor, drumul său a urmat același curs cu roadele primelor cooperative agricole.

Sînt multe satele dobrogene, unde învățătorii apar printre cei care au pus temeliile cooperativelor, dar și mai multe cele în care țăranii înfrățiți au așezat primele cărămizi ale noilor școli unde aveau să capete știința de carte, ei și copiii lor.

Cei treizeci de ani ai noii noastre istorii au fost în județul Constanța ani de căutări, de neîntrerupt zbucium pentru a face ca în condițiile de atunci împlinirile să-și afle locul pe care-l doream, ani în care cărămidă cu cărămidă am înălțat profilul de astăzi al școlii noastre.

În anul 1948, școala din județul Constanța, era, ca dealtfel în întreaga țară, o instituție caracterizată de lipsa capacității sale de cuprindere a copiilor de vîrstă școlară, de organizarea sa în dezacord cu cerințele unui învățămînt care trebuia să asigure țării cadrele necesare dezvoltării sale. Număram în acel an 82 de grădinițe cu 5 996 copii și 132 de educatoare, 301 școli generale în care predau 1 038 de cadre didactice și 2 licee cu 761 elevi și 46 de cadre didactice. Școlile profesionale numărau doar 1 339 de elevi, atît cît numără astăzi elevii unei singure școli — Centrul școlar profesional și tehnic.

Cea mai mare parte a școlilor generale funcționau în localuri vechi, fără lumină electrică, sălile de clasă erau neîncăpătoare pentru cei 40 988 de elevi, care reprezentau abia 13% din totalul populației județului. Nu era de mirare că, în condițiile pe care școala le oferea, numărul celor care nu frecventau cursurile era mare, făcînd astfel să crească cifra analfabeților. Aceasta era situația școlii din acest județ în anul 1948, pentru înlăturarea căreia cadrele didactice și-au dăruit zile neîntrerupte de muncă, dînd lumina cărții miilor de cetățeni neștiutori de carte.

Au fost ceasuri de vrednică încordare, eforturi depuse de dascălii constănțeni la temelia formării omului de astăzi.

Au fost ani memorabili, în care învățătorii și profesorii, angajați în efortul comun, au pus umărul pentru a ridica cadre pregătite temeinic, educate într-un spirit nou, comunist, necesar ascensiunii rapide a economiei județului.

În drumul parcurs s-au depășit distanțe valorice, s-a urcat durata învățămîntului general obligatoriu de la șapte la opt ani, apoi la 10 ani, etape care calculate pe unitate de timp dau imaginea dezvoltării accelerate a învățămîntului nostru într-un ritm care ne așază printre primele țări ale lumii.

Desigur că toate acestea au cerut eforturi materializate în energie intelectuală și fonduri, au cerut ca pentru fiecare elev să se investească sume care întregesc imaginea grijii pe care orînduirea noastră o poartă dezvoltării școlii, acest „principal factor de cultură și civilizație".

Astăzi avem înscriși în școlile din județ de peste trei ori mai mulți elevi decît în 1948, iar numărul cadrelor didactice este aproape de șase ori mai mare. Numai în acest an școlar am primit 128 absolvenți ai institutelor de învățămînt din întreaga țară.

Lăsînd cifrele să vorbească subliniem existența a 14 licee de specialitate (în 1943 nu aveam nici unul), a celor două licee de artă, a două institute de învățămînt superior. În învățămîntul preșcolar numărăm astăzi 267 unități frecventate de 20 100 copii, pe care-i pregătesc pentru școală 753 educatoare. Și dacă astăzi 21% din populația județului învață, acesta este rezultatul unei munci de ani, conturată pe fondul a ce va fi mîine școala constănțeană.

Zestrea unităților școlare de pe raza județului înglobată în săli de clasă, laboratoare, material didactic și mobilier școlar depășește suma de 20 miliarde lei.

O atenție deosebită a fost acordată în județul nostru, mai ales în ultimii trei ani, finalității sociale a procesului de instrucție și educație, întreprinzîndu-se măsuri destinate apropierii învățămîntului de practică, de educare a elevilor prin muncă și pentru muncă în vederea integrării lor rapide în procesul producției materiale. Este vorba de cele 309 ateliere-școală, de cele 139 ferme agricole școlare.

S-a spus foarte plastic că inteligența își are originea în mîini, dar în același timp îndemînarea mîinilor este o expresie a inteligenței, a pregătirii. Roadele preocupărilor îndreptate spre pregătirea pentru producție a elevilor ne sînt cunoscute, în mică măsură ele sînt ilustrate de produsele ce se găsesc în expoziția permanentă prezentă în magazinul care le desface. Lor li se adaugă zecile de piese și repere realizate de atelierele-școală, tonele de cereale și legume recoltate de pe loturile fermelor agricole școlare. Numai în acest an școlar valoarea activității prestate în unitățile școlare se va ridica la 2 404 210 lei.

Pentru a asigura învățămîntului, în această ultimă etapă, condițiile necesare au fost ridicate în ultimii 9 ani 524 săli de clasă și laboratoare, 8 săli de gimnastică, 9 internate școlare. În același timp, pentru îmbunătățirea activității sociale a crescut an de an numărul burselor acordate elevilor din școlile generale și licee, cu 500 mai mult în acest an față de cei precedenți. Scoțînd în evidență și faptul că în vacanțele anului școlar 1972/1973 au fost trimiși în tabere peste 11 000 de elevi, cheltuindu-se aproape 3,5 milioane lei, avem o succintă și revelatoare imagine a unor realizări ce se înscriu pe linia profundelor mutații petrecute pe tărîmul școlii.

Cu aceeași atenție a fost privită și dezvoltarea fizică și mișcarea sportivă în rîndul elevilor. Cele două școli sportive, clasele speciale cu program sportiv, ce cuprind aproape toate ramurile sportive, numeroasele baze sportive create pe lîngă unitățile școlare, asigură cadrul material desfășurării unei intense activități sportive de masă și performanță.

Răspunzînd acestei griji permanente acordate școlii de conducerea partidului și statului nostru, tînăra generație a obținut an de an rezultate tot mai bune la învățătură, distingîndu-se în confruntările pe plan național, la olimpiade, concursuri, întreceri sportive, întărindu-ne sentimentul satisfacției și certitudinea în calitatea pregătirii sale la nivelul viitoarelor sale responsabilități sociale.

Nu putem, desigur, să nu subliniem că în fiecare succes la învățătură, în rezultatele obținute de promoțiile de absolvenți în industrie, agricultură, știință și cultură, activitatea obștească, în fiecare reușită a lor în viață, se află înglobată și o parte din munca neobosită, din priceperea și dăruirea cadrelor didactice, din toate școlile județului nostru, care și-au îndeplinit și își îndeplinesc cu cinste înalta misiune de educatori în școala noastră socialistă.

Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului sînt probleme vitale în societatea modernă și mai ales în societatea noastră socialistă în care viața social-economică este organic legată de realizările științei și tehnicii. „Școala n-a fost și nu este o abstracție — iată de ce în clipele de azi ale școlii românești, trebuie să fim responsabili și lucizi — ne îndeamnă secretarul general al partidului — în a raporta școala la dascălii și elevii săi, în a raporta cerințele de perfecționare și modernizare a învățămîntului la cerințele și imperativele vieții".

Avem, în lumina documentelor Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, de rezolvat sarcini de o covîrșitoare importanță pentru viitorul școlii. Generalizarea treptei I de liceu din anul școlar viitor, lărgirea capacității de cuprindere a învățămîntului preșcolar, modernizarea și îmbunătățirea conținutului procesului instructiv-educativ, a pregătirii profesionale și ideologice a corpului didactic, îmbogățirea bazei materiale a unităților școlare sînt sarcini cu apel cotidian în preocupările noastre. Perfecționarea învățămîntului, ca și a oricărui alt

domeniu de activitate, se decide, se împlineşte prin activitatea desfăşurată în fiecare instituţie şcolară, indiferent de profilul său, în fiecare clasă sau grupă de elevi. Iată de ce se acordă, în ultimă instanţă, atenţie deosebită modului în care în oricare şcoală elevii, învăţătorii, profesorii îşi cunosc şi-şi îndeplinesc obligaţiile, militează pentru perfecţionarea lor şi a colectivului din care fac parte, pentru creşterea calităţii oricărui moment al activităţii sociale.

Sînt prevăzute pentru anul şcolar următor numeroase măsuri care să asigure accelerarea procesului de perfecţionare a învăţămîntului. Pentru aceasta pe ogorul viitoarelor recolte şcolare s-a început încă de pe acum activitatea febrilă a pregătirilor. Şcolile sînt înzestrate pe zi ce trece cu tot ce au nevoie pentru a-şi spori calitatea activităţii lor. Începînd cu mobilierul şi terminînd cu aparatura modernă necesară, cu formele care vor determina mutaţii în structura lecţiilor, unităţile şcolare resimt pulsul nou în care trebuie să acţioneze, accelerîndu-şi preocupările pentru înlăturarea neajunsurilor şi aplicarea neabătută a măsurilor indicate de partid.

Este pentru noi toţi o mare satisfacţie şi un act de legitimă mîndrie să subliniem, acum în pragul măreţului eveniment al împlinirii a treizeci de ani de la răsturnarea dictaturii militaro-fasciste şi Eliberării ţării de sub dominaţia fascistă şi a Congresului al XI-lea al P.C.R. realizările obţinute în domeniul învăţămîntului, cu atît mai mult cu cît ele sînt organic legate de cele viitoare în care punem toată încrederea noastră.

Datorăm aceste minunate realizări modului lucid, principial şi responsabil în care partidul, conducerea sa superioară a conceput şi dirijat mersul spre înainte al întregii noastre societăţi, datorăm anilor Republicii profundele transformări petrecute în baza materială a învăţămîntului, a statutului său social, în condiţiile de muncă şi viaţă ale membrilor corpului profesoral, în posibilităţile de afirmare şi realizare a înaltei lor meniri sociale.

Vom păşi în noul cincinal cu optimism şi încredere în partidul care ne călăuzeşte, în înţelepciunea şi dragostea de patrie şi popor a conducătorului partidului şi statului nostru, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, avînd credinţa nestrămutată în viitorul strălucit al României socialiste.

O selecţie din lucrările simpozionului naţional „Organizaţia Pionierilor şi dinamica grupurilor" care a avut loc la Iaşi, în luna octombrie 1973, a apărut sub titlul *DINAMICA GRUPULUI PIONIERESC*, sub îngrijirea tov. Adrian Neculau, Viorica Paraschivescu şi Olga Rusu. Lucrarea tratează probleme însemnate ale desfăşurării activităţii pioniereşti, grupate în capitolele: structura şi procesele grupului pionieresc, conducerea şi autoconducerea grupului pionieresc, grupul pionierilor — grup educaţional, metode de investigare a grupului pionieresc.

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Metodologia pregătirii psihopedagogice și generale de specialitate a maiștrilor-instructori

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU
ing. VALENTINA VIȘAN
Institutul de științe pedagogice

În cercetările pe care le efectuăm la tema „Educația prin muncă și pentru muncă în cadrul activităților tehnico-productive din atelierul-școală", printre obiectivele pe care le urmărim în scopul ameliorării continue a activității practice desfășurate de elevi este și acela cu privire la pregătirea din punct de vedere psihopedagogic și la perfecționarea maiștrilor. Spre deosebire de celelalte obiecte de învățămînt, activitățile practice au un caracter diversificat. De aceea, cunoașterea nivelului de pregătire psihopedagogică și de specialitate a maiștrilor-instructori, în scopul perfecționării acestora, a constituit una din preocupările de bază ale cercetării noastre încă din faza inițială a investigațiilor. Astfel, în anul 1971, cercetările în județul Teleorman au început printr-o prospectare amplă privind: evoluția socio-economică a județului (pe anii 1971—1973 și apoi în perspectiva anilor 1975—1980); baza materială a școlilor în domeniul activității practice; nivelul de pregătire a cadrelor didactice care lucrează în acest domeniu.

Chestionarul adresat tuturor cadrelor didactice care se ocupă de activitățile practice în acest județ (C.D.I.) a cuprins întrebări privind: studiile de cultură generală și de pregătire tehnică; vechimea în profesiunea de bază și în învățămînt; gradele didactice obținute; în ce ani și cu ce clase au lucrat, ce fel de activități practice au condus; ce pregătire au primit după terminarea școlilor de bază; ce greutăți întîmpină în munca desfășurată în direcția apropierii elevilor de activitățile practice; ce propuneri au cu privire la pregătirea lor de specialitate și în domeniul psihologiei, pedagogiei etc. Ne-au atras atenția în mod deosebit răspunsurile date la acest chestionar, precum și propunerile făcute cu privire la pregătirea și perfecționarea maiștrilor-instructori. Astfel, 68,2% dintre ei au propus „cursuri de perfecționare organizate de Ministerul Educației și Învățămîntului"; 13,3% — „editarea unor materiale metodice"; 5,2% — „inițierea practică în întreprinderile productive".

Mijloacele prin care urmărim realizarea acestui obiectiv sînt dintre cele mai diverse. Astfel, în sprijinul experimentului-acțiune pe care îl desfășurăm, începînd din anul 1971 în județul Teleorman, a fost difuzată o bibliografie selectivă pentru toți maiștrii-instructori. Au fost elaborate două *Caiete de cercetare expe-*

rimentală (studii, articole, îndrumări şi recomandări bibliografice — vol. I şi vol. II). Au fost organizate schimburi de experienţă cu aceştia la nivelul judeţului în comuna Piatra (1971) în Roşiorii de Vede şi Ţigăneşti (1972), Alexandria (1973), Drăgăneşti-Vlaşca (1972 şi 1973). Pentru activitatea din mediul sătesc a fost difuzat tuturor şcolilor — în anul 1973 — Îndrumătorul privind organizarea şi evidenţa activităţii tehnico-productive în şcolile din mediul rural (autor ing. Valentina Vişan).

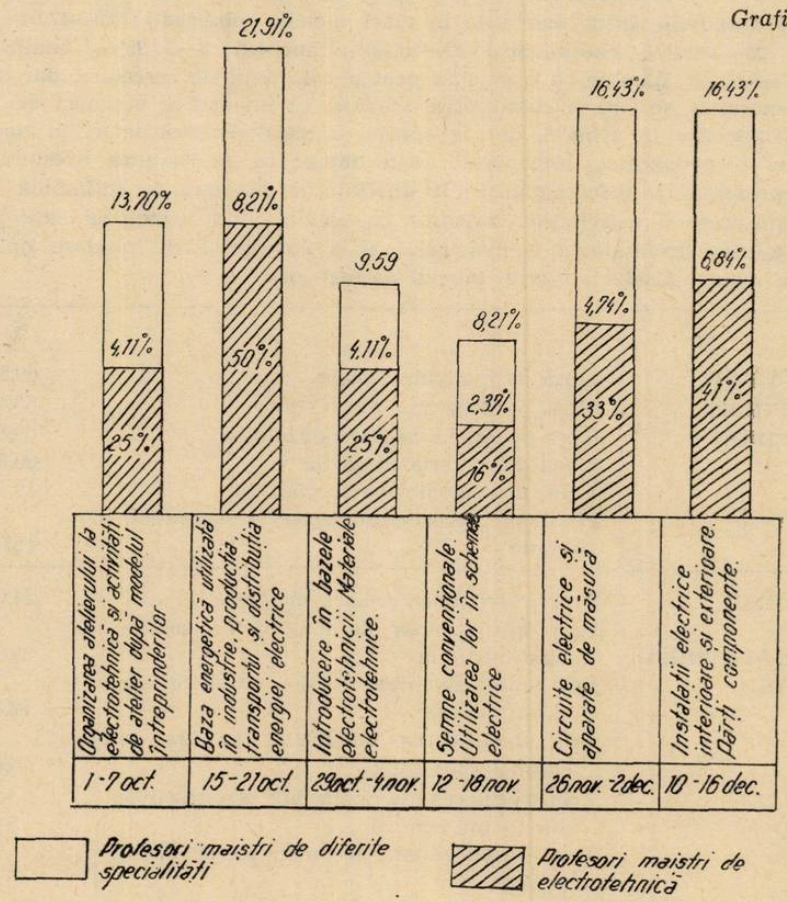
Pornind de la aceste realităţi ale şcolii şi de la propunerile făcute de profesori, în anul şcolar 1973—1974, începînd din luna noiembrie, s-a trecut la organizarea unui curs de informare psihopedagogică şi generală de specialitate, pe timp de patru ani, fără scoatere din producţie ,în cadrul zilelor metodice, pe baza unui program complex, în scopul apropierii maiştrilor-instructori de cerinţele şcolare, în condiţiile modernizării continue a învăţămîntului nostru. Pentru urmărirea eficienţei cursului a fost aplicat un instrument de cercetare, şi anume, „Chestionarul cu privire la nivelul de cunoştinţe generale de specialitate şi în domeniul psihopedagogic". Printre întrebările puse în cadrul chestionarului menţionăm : Ce perspective se deschid în judeţul Teleorman, în lumina indicaţiilor de partid privind actualul plan cincinal ? ; Care sînt sectoarele deficitare privind forţa de muncă în judeţul dv. ? ; Ce cerinţe ergonomice trebuie îndeplinite (în principal) pentru buna funcţionare a atelierelor-şcoală ? ; Ce emisiuni T.V. au fost transmise în anul şcolar 1973—1974 cu privire la activitatea tehnico-productivă ? (Indicaţi numărul şi titlurile acestor emisiuni) ; Ce mijloace şi procedee folosiţi pentru cunoaşterea elevilor în timpul activităţii practice, în vederea orientării lor profesionale ? ; Pe ce căi vedeţi sprijinirea activităţii practice de către întreprinderile patronatoare ? (în şcoală şi în întreprindere) ; Ţinînd seama de cerinţele forţei de muncă ale judeţului în actualul plan cincinal, ce tipuri de ateliere consideraţi că trebuie dezvoltate în şcolile săteşti ? ; Denumiţi trei lucrări cu conţinut metodic de care v-aţi folosit în activitatea dv. ; Ce propuneri aveţi cu privire la conţinutul şi organizarea cursului de pregătire psihopedagogică şi perfecţionare a maiştrilor-instructori la care participaţi ? etc.

Cu privire la cunoaşterea obiectivelor economice prevăzute pentru actualul cincinal în judeţul Teleorman, se constată în general un nivel ridicat (78,8%). Sînt menţionate cinci obiective economice importante, ca de pildă : Fabrica de rulmenţi din Alexandria (menţionată de 83,56% dintre profesori), Filatura de bumbac (menţionată de 71,23% dintre profesori), Uzina mecanică de material rulant din Roşiorii de Vede (de 57,53%), Fabrica de pupitre şi tablouri electrice (de 30,13%) şi Întreprinderea de aparataje şi accesorii pentru instalaţii în construcţii (10,95%).

Am considerat important ca maiştrii-instructori să cunoască condiţiile ergonomice pe care trebuie să le îndeplinească un atelier-şcoală. În legătură cu această problemă se constată că ei şi-au însuşit cunoştinţele transmise în cadrul cursului într-un procent de 65,47%. Au fost reţinuţi în special cinci parametri : microclimatul (61—83,56%), locul de muncă (57—78,08%), mobilierul (55—75,34%), iluminatul (40—54,75%) şi încărcarea elevului în timpul muncii (26—35,61%). Fiind puşi în situaţia să aprecieze modalităţile concrete pentru îmbunătăţirea condiţiilor de muncă în lumina principiilor ergonomice, am constatat că se întîmpină unele dificultăţi. Astfel, numai în procent de 37,53% maiştrii au putut să se refere la unele măsuri concrete pe care le implică condiţiile de muncă din

atelierele lor (dotare cu utilaje 57—78,08%; sistem de ventilație 8—10,95%; mărirea numărului de ore 5—6,84%; mobilier corespunzător 35—47,94%; condiții optime 32—45,20%). Faptul că circa 62,4% nu au putut să indice nici o măsură concretă, a ridicat pentru organizatorii cursului problema necesității unor demonstrații concrete, la fața locului, referitoare la aceste măsuri. Astfel de demonstrații s-au făcut la grupele de ateliere nr. 1 și nr. 2 din Roșiorii de Vede.

Graficul nr. 1



Surprinzător a fost pentru organizatorii cursului nivelul scăzut al cunoașterii emisiunilor de televiziune școlară prezentate pentru profesorii-maiștri (perioada 1 octombrie — 16 decembrie 1973). După cum rezultă din graficul nr. 1, procentul celor care au vizionat cele șase emisiuni variază între 8,21% și 21,91%, rezultat cu totul nesatisfăcător, atunci cînd dorim să evaluăm eficiența emisiunilor de televiziune. La prima impresie s-ar putea găsi explicația că aceasta se datorește faptului că majoritatea maiștrilor-instructori predau lucrări de alt profil decît cele de electrotehnică, pe care le-a transmis în exclusivitate televiziunea școlară. La o analiză și mai atentă rezultă că maiștrii-instructori de electroteh-

nică, care au urmărit emisiunile de televiziune şcolară integrată ating valori mai mari (între 16% şi 50%), totuşi nesatisfăcătoare. Considerăm că pe viitor tematica acestor emisiuni ar trebui să fie mai variată, aşa cum de fapt există în realitate activităţile tehnico-productive.

Pentru a vedea măsura în care maiştrii-instructori şi-au însuşit unele metode de cunoaştere a elevilor, una dintre întrebări s-a referit la această problemă. Rezultatele sînt însă nesatisfăcătoare: numai 27,39% dintre maiştri au putut să indice pe ansamblu, între una pînă la cinci metode (observaţia 35—47,94%, convorbirea 38—52,54%, chestionarul 12—16,43%, ancheta 8—10,95%, analiza produselor 7—9,58%). Rămîne ca o sarcină pentru colectivul de cercetare, dar şi pentru inspectoratele şcolare şi conducerile şcolilor, să intensifice acţiunea de pregătire a profesorilor în general, dar în special a maiştrilor-instructori în domeniul psihologiei şi pedagogiei. Îmbucurător este faptul că majoritatea acestora şi-au putut reprezenta cu discernămînt atît dificultăţile pe care le întîmpină pentru buna desfăşurare a activităţilor practice cu elevii, cît şi condiţiile care privesc buna pregătire profesională a maistrului şi a condiţiilor de predare optimă a activităţii tehnico-productive (vezi tabelul de mai jos).

		%
DIFICULTĂŢI ÎNTÎMPINATE ÎN PREDARE	Lipsă de manuale şcolare	69,86
	Lipsă de programe adecvate	53,42
	Bază materială necorespunzătoare	39,59
	Lipsă de material didactic	20,54
	Lipsă de metodici pe specialităţi	19,17
	Predarea necorespunzătoare a desenului tehnic	15,06
PROPUNERI PENTRU ÎMBUNĂTĂŢIREA PREDĂRII	Prin televiziunea şcolară integrată	24,65
	Prin introducerea de noţiuni de tehnologie modernă	23,28
	Prin aprovizionarea şcolilor cu materiale electrotehnice	12,32
	Prin modificarea numărului de ore pe clase şi specialităţi	6,02
	Prin obţinerea de materiale repartizabile din fondul central	5 47
	Prin organizarea de microîntreprinderi şcolare	5,47
PROPUNERI PENTRU PERFECŢIONAREA PROFESIONALĂ	Prin cursuri organizate de M.E.I.	64,38
	Prin organizarea de vizite în întreprinderi	54,82
	Prin organizarea de cursuri de perfecţionare pe specialităţi	21,91
	Prin schimburi de experienţă cu şcolile fruntaşe	36,97
	Prin studiu individual	10,11
	Prin organizarea de lecţii model	8,21

Datele obținute, prin intermediul chestionarului la care ne-am referit mai sus, au fost interpretate și în raport cu datele oferite de cel de-al doilea instrument de cercetare: „Fișa personală a profesorului-maistru". Aceste două instrumente de cercetare ne-au oferit un material deosebit de interesant și — prin prelucrarea datelor rezultate — am căutat să ne apropiem de cerințele cursanților, de nivelul lor de preocupări și pregătire, în scopul eliminării unor goluri în formația lor.

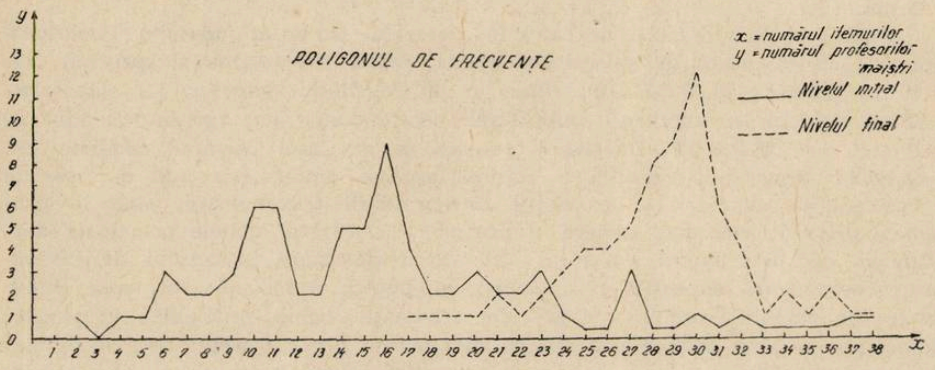
Cursul a fost organizat de către Inspectoratul școlar al județului Teleorman împreună cu Institutul de științe pedagogice, avînd îndrumarea și sprijinul Comitetului județean al P.C.R. Teleorman și al Consiliului popular. La elaborarea tematicii cursului și stabilirea conținutului acestuia am avut sprijinul conducerii I.C.P.P.D., al C.E.P.E.I.T. București, precum și al Casei corpului didactic din Alexandria. Programul cursului a cuprins aspecte dintre cele mai diverse, de la cunoașterea structurii și activității întreprinderii patronatoare, pînă la problemele privind orientarea școlară și profesională. Printre temele principale dezbătute în cadrul cursului amintim: căi ale modernizării procesului de învățămînt; componenta educației prin muncă și pentru muncă în formarea comunistului de omenie; sarcinile actuale ale activității tehnico-productive în școală; organizarea pe baze științifice a muncii desfășurate într-o întreprindere modernă; integrarea televiziunii școlare în activitatea tehnico-productivă; ergonomia muncii în atelierul-școală; atelierul-școală — laborator al orientării școlare și profesionale; organizarea pe baze științifice a muncii în atelierul-școală. La temele tratate în cadrul cursului s-au dat bibliografii de profil și, atunci cînd a fost necesar, planul expunerii, în scopul desfășurării unei activități de informare în mod planificat și organizat.

Cursul s-a încheiat printr-un seminar recapitulativ și o lucrare scrisă de sinteză. Dezbaterile acestui seminar s-au axat pe două idei principale: a) depistarea cunoștințelor achiziționate cu acest prilej și b) stabilirea unor propuneri concrete privind îmbunătățirea activității practice în școală, în lumina celor învățate la curs. Concluziile cursului au fost prezentate în cadrul unei ședințe plenare cu participarea tuturor maiștrilor-instructori, a directorilor de școală, a unor reprezentanți ai întreprinderilor patronatoare. Tot cu această ocazie s-a încheiat și o nouă Convenție de colaborare între Institutul de științe pedagogice, Consiliul popular al județului Teleorman și Inspectoratul școlar pentru perioada 1974—1976 și s-a adoptat un amplu program de măsuri privind: a) activitatea tehnico-productivă în școlile din județul Teleorman; b) desfășurarea în perspectivă a cercetărilor interdisciplinare în problematica muncii.

Comparînd nivelul inițial al maiștrilor cu nivelul constatat cu prilejul lucrării scrise de sinteză și a seminarului recapitulativ, se constată un progres evident, spre deosebire de nivelul inițial, a cărui distribuție se întindea pe o arie foarte largă (de la 2—38 de item-uri), iar gruparea maximă se distribuia la 16 item-uri. Nivelul final se înregistrează pe o curbă normală deplasată spre valorile maxime (vezi poligonul de frecvențe).

Cercetările noastre în problematica muncii au un caracter operațional. Ele au pornit de la ipoteza de bază că stabilirea unei concepții științifice unitare, dotarea în mod corespunzător a atelierelor-școală și organizarea pe principii ergonomice a întregii lor activități, precum și înarmarea cît mai temeinică a maiștrilor instructori cu o cultură generală de specialitate și o bună pregătire psiho-

pedagogică, constituie cerințe esențiale în asigurare a succesului activității practice desfășurate de elevi în școală. În acest moment, eforturile pentru pregătirea la un nivel corespunzător a maiștrilor-instructori se înscriu pe traiectoria mereu ascendentă de perfecționare a învățămîntului nostru în acest domeniu, de apropiere a lui de sarcinile școlii moderne.



Prospectarea nivelului de cunoștințe generale de specialitate și în domeniul psihopedagogic au constituit pentru cercetările noastre — din punct de vedere metodologic — o pîrghie importantă în stabilirea obiectivelor educaționale și a conținutului informațional în pregătirea maiștrilor-instructori. Rezultatele cercetărilor noastre le considerăm utile și propunem inspectoratelor școlare să le preia în scopul generalizării, avînd în modelul pe care îl propunem un ghid în activitatea de perfecționare a cadrelor didactice. Asigurat acest nivel minim de pregătire a maiștrilor-instructori, se va putea ridica la un nivel superior și activitatea de perfecționare organizată pe plan central de către C.E.P.E.I.T. sau I.C.P.P.D. În felul acesta activitatea tehnico-productivă — ca obiect de învățămînt — se va încadra organic întregului sistem instructiv-educativ al școlii noastre.

Sub îngrijirea unui colectiv format din profesorii Titus Nițu, Marin Zafiu și Gheorghe Antonescu, Inspectoratul școlar al județului Ialomița a publicat un volum intitulat *ROLUL DIRECTORULUI ÎN PERFECȚIONAREA ȘI MODERNIZAREA MUNCII ȘCOLARE*, în care sînt înmănuncheate interesante și actuale articole privind conducerea politică a procesului instructiv-educativ de către organizațiile de partid din școli, rolul directorului în contextul modernizării școlii, planul de muncă al școlii, metodologia studierii și aprecierii activității cadrelor didactice, metodologia asistențelor etc.

Motivațiile învățării

ANA-MARIA ICHIM

Dacă concepem învățămîntul ca un proces cu caracter formativ, ca o planificare a dezvoltării continue și integrale a personalității elevului, nu putem neglija din această planificare motivațiile învățării, cu toate că pînă acum această componentă a fost lăsată să acționeze mai mult spontan, nefiind luată în seamă decît superficial în organizarea procesului de învățămînt.

O instruire eficientă nu se poate obține fără participarea personală a celui educat, participare declanșată de interese și atitudini, ca forme ale motivației.

În programe, distribuirea scopurilor, a metodelor și a conținutului pe nivele ține seama de stadiul de dezvoltare al capacităților spirituale, al atitudinilor și convingerilor. Ea indică cum trebuie ele impulsionate spre zona proximei dezvoltări. Din păcate, nu se ocupă de motivație, care ne arată tocmai cum putem mobiliza pe cel educat pentru a atinge scopurile fixate.

La o analiză a factorilor de motivație, se poate stabili existența *factorului rațional*, care se referă la prezența scopului conștient ce trebuie atins, a *factorului emoțional* care determină aderența la scop — face scopul dezirderabil și este în același timp sursă de energie — și a *factorului decretoric*, decizional, incluzînd capacitatea voliționalâ a subiectului de a opta pentru o decizie și de a-și asuma răspunderea opțiunii.

Deoarece motivația mobilizează energia și face scopul deziderabil, profesorul trebuie să-și gîndească lecția din punct de vedere al motivațiilor de vîrstă și de epocă. El trebuie să știe cum va preciza scopul lecției pentru a declanșa motivația, se va gîndi ce efecte are asupra motivației cunoașterea rezultatelor învățării, ce efect are succesul și insuccesul asupra atitudinii elevului față de învățătură, ce situație declanșează curiozitatea epistemică.

Cercetarea pe care o desfășurăm în cadrul temei : „Integrarea educației școlare, postșcolare și universitare în educația permanentă" se referă la motivațiile învățării în perspectiva socio-psiho-pedagogică a educației permanente. Considerăm că studiul motivațiilor învățării va aduce o înțelegere mai bună și o întemeiere mai profundă a resurselor educației permanente, ca proces ce se desfășoară continuu și unitar, deși în perioade distincte.

Cercetarea motivațiilor învățării va căuta să explice și să interpreteze condiționarea, apariția și dezvoltarea motivațiilor la elevi, studenți și adulți în perfecționare. Vom căuta să delimităm motivațiile specifice unei perioade în vîrstă,

într-o situație psiho-socială dată, încercînd a corela acestea cu variabilele : sex, vîrstă, familie, întreprindere, nivel de pregătire.

O altă ipoteză constă în presupunerea că există motivații generale sau fundamentale, ca filoane permanente, care, deși au o esență constantă, iau forme diferite în cursul dezvoltării, se metamorfozează potrivit interiorizării treptate a valorilor sociale și dobîndirii unor însușiri de caracter.

Cercetarea va stabili prin instrumente adecvate acel comportament al educatorului prin care să fie cultivate și dezvoltate motivațiile pozitive față de învățătură, arătînd totodată comportamentul ce declanșează motivații aversive. De asemenea vom încerca să găsim o soluție la discuțiile ce se poartă în legătură cu motivațiile extrinseci și intrinseci.

DESFĂȘURAREA CERCETĂRII PRELIMINARE

Am arătat mai înainte că pentru a declanșa motivația, scopul trebuie să fie dezirabil. Problema principală constă în demonstrarea modului în care scopul urmărit de școală să fie dorit de elevi. Este posibil ca dezirabilitatea scopului să fie declanșată de întăritorii care recompensează activitatea, dînd un sentiment de satisfacție. Trăirea satisfacției îl mișcă pe elev către scop și îl face să repete un comportament. Fiecare individ și fiecare nivel este sensibil la anumiți întăritori. Unii întăritori pot deriva din scopul învățării, alții pot depăși acest cadru, derivînd din semnificația pe care elevul o acordă învățării ca mijloc pentru a atinge un scop : lauda, năzuința spre competență, spre o profesiune, spre avantajele materiale, nevoia de prestigiu etc. Motivele se pot întemeia și pe trăsături de caracter și atitudini : cinstea, corectitudinea, perseverența, hărnicia, punctualitatea, sentimentul datoriei.

Motivația nu este înnăscută, ea se formează pe baza întăritorilor oferiți și se schimbă odată cu schimbarea acestora. Societatea și individii se deosebesc după ceea ce consideră ca întăritori de valoare ai activității, ca stimuli ai motivației. Practic, în școală, este necesar să știm ce poate deveni întăritor pentru fiecare elev și pentru fiecare nivel de dezvoltare. Cunoașterea întăritorilor specifici vîrstei sau individului sînt de cea mai mare importanță pentru ca folosindu-i să formăm în școală interese stabile pentru o instruire permanentă.

Pentru a observa dinamica motivației, structura ei și motivele dominante pe nivele de dezvoltare, am elaborat un prim chestionar care a fost pretestat în vederea îmbunătățirii și definitivării. Am aplicat chestionarul în perioada mai-iunie 1973, pe 396 de subiecți. După frecvența motivelor pe întregul nivel, am stabilit motivele dominante. (Arătăm motivele pe nivele, așa cum au reieșit din răspunsurile subiecților la chestionar) *.

La elevul din clasa I, întăritorul cel mai puternic la această vîrstă pare să fie succesul maxim, nota zece, premiul, lauda, dragostea pentru învățătoare și părinți. De aici decurg anumite consecințe pedagogice. Este foarte important ca

* În selecția claselor am evitat pe cele terminale (a VIII-a și anul IV) deoarece acestea își îngustează aria motivațiilor și intereselor în jurul examenelor — admitere, bacalaureat — și a viitoarei profesiuni.

fiecare rezultat să fie apreciat, lăudat, încurajat, să se asigure trăirea succesului. Elevului mic îi place să învețe, în general, să citească, să scrie, să socotească, să cînte. Nu este vorba de plăcerea de a ști, de curiozitatea epistemică. Învățarea are acum un caracter distractiv, ludic. Îndemnul părinților — de care copilul este legat afectiv — constituie un alt întăritor dominant.

Motivele sînt de perspectivă imediată. Structura motivației este simplă. Școlarul începător indică unul sau două motive. În general, la acest stadiu școlar, motivația este individuală (personală) și situativă.

La clasa a V-a motivele dominante, conform frecvenței sînt: învăț ca să ajung ceva în viață, învăț din respect pentru părinți, ca să fiu folositor patriei, îmi place să învăț, ca să nu fiu blamat. Motivul „ca să ajung ceva în viață" nu se referă la o profesiune anumită, ci în general la prestigiu, la avantaje viitoare. Elevul din clasa a V-a este legat afectiv de părinți cărora vrea să le facă plăcere, prin rezultatele sale școlare. Profesorii fiind noi, legătura afectivă lipsește. La această vîrstă elevului îi place să învețe în general, are respect pentru școală. Obligația de a învăța își exercită o presiune favorabilă. Elevilor începe să le placă acele obiecte la care iau note mari și să le displacă cele care le aduc insucces.

Observăm o creștere a registrului de motivații. Apar motivații sociale: să fiu respectat; motivații morale de perspectivă îndepărtată: să fiu folositor patriei, să fiu Erou al Muncii Socialiste. Structura motivației este mai complexă decît la elevii mici.

La clasa a VII-a motivele dominante sînt: învățătura este o obligație socială, învăț ca să știu, învăț ca să fiu un cetățean de nădejde al patriei, ca să-mi fac o profesie, ca să fiu folositor celor din jur, pentru a fi un om de cultură. Se poate remarca predominanța motivelor sociale. Ele se centrează în jurul viitoarei profesiuni. Din punct de vedere al duratei, motivele primesc o perspectivă îndepărtată. Structura motivației este mai complexă. Mulți elevi indică 3—4 motive.

La anul I de liceu găsim un număr de 19 motive în răspunsurile elevilor. Spre deosebire de clasele I, V, VII, unde găsim motive comune cu o frecvență puternică, lăsînd mult în urmă pe cele individualizate, la anul I de liceu motivele dominante au o frecvență cu puțin mai ridicată decît celelalte. La vîrsta aceasta motivele se individualizează puternic. Fiecare personalitate are întăritorii săi specifici. Cu o frecvență ceva mai mare sînt următoarele motive: învăț pentru a-mi crea un viitor fericit, învăț ca să fiu un om de vastă cultură generală, învăț fiindcă trebuie, învăț pentru a fi respectat. Alte motive care au fost indicate sînt următoarele: învăț din conștiință morală, îmi place să învăț la unele obiecte, mă îndeamnă părinții, învăț pentru a trece clasa, pentru notă, pentru binele celor din jur, învăț ca să semăn cu părinții mei, învățătura mă formează sufletește.

Motivele dominante au un caracter social, de perspectivă îndepărtată. Pentru prima dată apare ca motiv simțul datoriei, conștiința morală. S-ar părea că asistăm la o schimbare de orientare a motivației, care din constrîngere externă se transformă în presiune interioară sub forma conștiinței morale. Structura motivației este complexă. Elevii indică 4—5 întăritori (motive). Ei învață bine la anumite obiecte, vorbind de plăcerea de a învăța la acele obiecte, de curiozitate,

de nevoia de cunoaștere. Din cele relatate de subiecți, reiese că acele obiecte au devenit atrăgătoare la care au avut succes, unde profesorul are prestigiu, sau care sînt necesare viitoarei profesiuni.

La anul III registrul motivațiilor se îngustează centrîndu-se pe motive net dominante, în jurul viitoarei profesiuni. Ele sînt următoarele: învăț pentru a mă pregăti în vederea viitoarei profesiuni, din interes pentru unele obiecte necesare profesiunii, pentru intrarea în învățămîntul superior, învăț din conștiința morală, pentru a fi util societății, pentru a da un sens nobil vieții. Observăm că structura motivației este, la această etapă de dezvoltare, mai săracă — subiecții indică 2—3 motive — dar mai convergentă. Ca durată, predomină motivele de perspectivă îndepărtată.

La învățămîntul superior au fost chestionați studenți dir anul II A.S.E. Nu se pot trage concluzii pentru diagnosticarea motivațiilor specifice acestei etape școlare deoarece investigarea s-a făcut doar la o singură instituție de învățămînt superior și, pe un număr restrîns de subiecți.

La grupa investigată, motivele învățării se restrîng la un număr de 11. Ele sînt formate astfel: învățătura este o obligație socială, învăț din conștiință morală, pentru a fi competent în meserie, pentru a fi stimat și apreciat, pentru examen, pentru bursă, pentru întemeierea unei familii, pentru securitatea materială.

La cursurile de perfecționare au fost chestionați 66 de cursanți (25—55 ani). Motivele indicate, deși centrate pe profesie, sînt foarte diferențiate. Apar ca dominante următoarele motive: pentru a fi bun specialist, pentru a avea prestigiu și competență, pentru a nu rămîne în urmă față de progresele științei și tehnicii, pentru a îndeplini planul.

În esență, motivele dominante se referă la năzuința de a fi competent și de a avea prestigiu, de a fi un bun specialist, și de a fi promovat. Motivele indicate reflectă atitudinea omului matur cu întregul simț de răspundere în fața semenilor și a societății. Predomină motivele sociale ce reflectă exigența față de propria persoană care și-a interiorizat normele. Structura motivației cuprinde 3—4 motive foarte convergente.

În general, în dinamica motivației putem observa că la început elevul învață din motive externe: pentru notă, pentru părinți, din constrîngere socială. Începînd cu clasa a VII-a, anii I și II de liceu etc. predomină motive de o calitate superioară: trăirea satisfacției intelectuale, nevoia de prestigiu și competență, conștiinciozitatea, dorința de a fi util societății, semenilor, patriei. Se observă o trecere de la motivele personale la cele sociale, de la motivații situative, de perspectivă imediată, la motivații de perspectivă îndepărtată.

Structura motivației se complică treptat pînă la anii I și II de liceu, apoi se restrînge în jurul profesiunii, pentru a se complica din nou la adulți, înscrisă însă în aria profesională. Observăm că spre etapa terminală a școlii învățarea nu mai este determinată în principal de constelația motivațională imediată. Motivele sînt întemeiate pe interiorizarea valorilor, pe atitudini și trăsături stabile de caracter: simțul datoriei, onoarea, punctualitatea, hărnicia, nevoia de autoperfecționare și autodepășire. Observăm de asemenea că se retrag trăirile motivaționale egocentrice în favoarea unor conținuturi cu semnificație socială.

CONSECINȚELE CERCETĂRII

a. În partea introductivă a lucrării am arătat rolul conducător al profesorului în condiționarea și dezvoltarea motivațiilor a căror dinamică trebuie să o cunoască.

b. Din cele prezentate se poate deduce și rolul important al diriginților care cunoscînd particularitățile psihice ale elevilor trebuie să orienteze profesorii clasei pentru a putea obține o intensificare a procesului de învățămînt.

c. Am arătat, de asemenea, ce consecințe va avea luarea în considerare a problemei motivațiilor asupra elaborării programelor, unde alături de indicațiile care privesc dezvoltarea capacităților spirituale, a deprinderilor și a atitudinilor ce trebuie cîștigate, se vor da indicații la ce motivații specifice de vîrstă se poate face apel, potrivit scopului ce trebuie atins, fie în domeniul cunoașterii, fie în acela al practicii vieții.

O consecință practică, derivată din studiul motivațiilor învățării, ne determină să elaborăm un model de comportament al profesorului care creează o atitudine pozitivă față de învățătură și care evită împrejurările sau consecințele aversive. Schema comportamentului pozitiv a fost alcătuită pornind de la motivațiile fundamentale — prezente la toate nivelele.

Motivațiile pozitive	*Comportamentul profesorului*
I. Nevoia de noutate (curiozitate epistemică)	1. Indică scopul lecției 2. Prezintă etapele care duc la atingerea scopului. 3. Creează situații de îndoială și căutare 4. Determină pe elevi să pună întrebări 5. Permite păreri proprii 6. Încurajează lupta de opinii
II. Nevoia de sancțiune socială (notă, laudă, admirația, aprecierea, aprobare socială)	7. Sancționează principial 8. Dă informații detaliate asupra succesului. Elevii își cunosc rezultatele (apreciază) 9. Valorifică temele pentru acasă, notează și apreciază
III. Nevoia de securitate afectivă	10. Arată bucurie la succesul școlarului 11. Profesorul întărește convingerea elevului că poate da rezultate bune 12. Asigură o atmosferă caldă, de încredere 13. Elevul se simte bine în clasă
IV. Nevoia însușirii și trăirii valorilor morale. Preluarea modelelor. (Motivații care pleacă de la interiorizarea valorilor morale și dobîndirea însușirilor de caracter : conștiința datoriei, dragostea de a munci, punctualitatea, simțul răspunderii, cinstea, perseverența).	14. Profesorul face apel la valorile morale 15. Oferă modele social-culturale 16. Este el un model 17. Face apel la domeniul afirmării sociale 18. Activează perspectiva profesională

Pe baza observațiilor realizate pînă acum, privind situațiile aversive create de profesor, am stabilit următoarele categorii :

Motivațiile pozitive	*Comportamentul profesorului*
I. Lipsa de respect pentru școlar	1. Profesorul umilește 2. Profesorul amenință 3. Profesorul ironizează
II. Plictiseala	4. Lecția este monotonă 5. Expunerea se face în doze prea mici și nu cere efort 6. Lecția se dictează 7. Profesorul predă fără entuziasm, impersonal

III. Frustrarea

8. Profesorul dă note mici din principiu
9. Apreciază defectuos
10. Vorbește nepotrivit (tare, rar, repede, încet)
11. Dă teme prea grele
12. Ascultă ceea ce nu s-a predat
13. Refuză să răspundă la întrebările elevului
14. Deranjează elevul cînd este adîncit în rezolvarea unei probleme
15. Nu notează
16. Se preocupă prea mult de disciplină

Precizarea unui model de comportament al profesorului care să condiționeze și stimuleze o atitudine pozitivă față de învățătură ca și stabilirea schemei de comportament a profesorului care provoacă atitudini aversive, socotim că va fi un instrument practic de orientare în problema motivațiilor asigurînd traducerea în viață a rezultatelor cercetării.

BIBLIOGRAFIE

Erlebach E. V. Ihefeld, Zehner K. — *Psychologie für Lehrer und Erzieher*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1970.

Goguelin P. — *La formation continue des adultes*, P.U.F., Paris, 1970.

Golu P. — *Motivația, un concept de bază în psihologie*, „Revista de psihologie", București, nr. 3, 1973, p. 366.

Lengrand P. — *Introduction à l'éducation pérmanente*. Unesco, 1970.

Rosenfeld G. — *Theorie und Praxis der Lernmotivation*, Berlin V.E.B. Deutscher Verlag der Wissenschaft, 1971, p. 203.

Schiefele H. — *Motivation im Unterricht*, Ehrenwirth Verlag, München, 1970.

Skowronek H. — *Lernen und Lernfähigkeit*, Juventa Verlag, 1970.

Titone Benzo — *Metodologia didattica*, Pas-Verlag, Zürich, 1963.

* * * — *L'école et l'éducation permanente*, Unesco, Paris, 1972.

Printre publicațiile și materialele multiplicate de către Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic din cadrul județului Iași se numără și lucrarea *FOLOSIREA TABLOULUI DE FETRU ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR VII* (materne sau străine). Lucrarea respectivă este semnată de G. Romary, profesor la Biroul de învățare a limbii și civilizației franceze în străinătate. Traducerea lucrării este realizată de inspectorul școlar Valeriu Benta și de prof. Alexandru Manoliu de la Liceul de cultură generală nr. 7 „Al. Ioan Cuza" din Iași. Deși redusă ca întindere, lucrarea menționată mai sus este folositoare nu numai profesorilor de limbi străine, ci și educatoarelor, învățătorilor etc.

Evaluarea asimilării și aplicării cunoștințelor prin problematizare

TUDOREL MIRESCU, cercetător științific
Institutul de științe pedagogice
ANTONINA CARABOGDAN,
prof., Școala generală nr. 122, București

În activitatea practică didactică avem de-a face cu o problemă ori de cîte ori se ivește un obstacol, o situație nouă, pentru care în manual sau în explicațiile profesorului nu există un răspuns gata formulat. Introducerea de către profesor în cadrul unor lecții a unor situații problematice, îi face pe elevi să-și dea seama că realitatea constituie adevăratul punct de plecare, sursa, precum și scopul final al învățării. Evidențierea unor situații problematice posibile în realitate, constituie un mijloc de actualizare a unor reprezentări anterioare, de exersare a imaginației, de solicitare a unor activități de gîndire din partea elevilor. De exemplu, la anatomia și fiziologia omului, după demonstrarea procesului fiziologic al formării senzației de echilibru, am formulat următoarea problemă :

„Să presupunem că ați venit cu trenul din tabăra de la Predeal și din cauza unui obstacol apărut pe linia ferată, mecanicul a frînat brusc trenul. Ca urmare v-ați pierdut brusc echilibrul, v-ați schimbat poziția corpului și era gata, gata să cădeți peste colegul din față. Apoi v-ați restabilit echilibrul. Explicați cum au fost recepționate informațiile de pierdere a echilibrului și prin ce proces v-ați restabilit poziția normală pe scaun ?"

Pentru a da răspuns la problema pusă, elevii au fost nevoiți să îmbine diferite modalități de cunoaștere senzorială, reprezentări variate și raționamente succedate într-o anumită direcție. Deși problema a fost prezentată sub aspectul și aparențele exterioare, explicarea procesului a implicat anumite raționamente pe baza unor reprezentări despre o realitate intimă, în care, modificarea raporturilor spațiale între otolite și terminațiunile nervoase duc la apariția excitației de echilibru, care, transmisă într-un sens univoc pînă la centrul nervos se transformă în senzație de pierdere a echilibrului. Din lanțul de activități nu trebuie să lipsească conexiunea cu o anumită componentă motorie, pentru a explica procesul de restabilire a echilibrului.

Acumularea unor cunoștințe și reprezentări cu privire la structura și funcționarea organului echilibrului au pentru elevi mai mult un caracter ipotetic, pînă în momentul în care în procesul rezolvării problemei reușesc să confrunte cunoștințele cu o realitate practică, chiar dacă aceasta se realizează pe plan mental sau pe baza unui material verbal sau grafic. Prin probleme de felul acesta profesorul poate demonstra elevilor că ceea ce ei își însușesc pe o anumită treaptă a școlarității are o legătură imediată și directă cu activitatea practică. Îmbinarea

noțiunilor de anatomie cu cele de fiziologie și igienă constituie o modalitate de trecere gradată de la cunoașterea substratului real, material, la explicarea rolului în organism și apoi la extragerea importanței practice pentru menținerea normală a funcțiilor organismului.

Programul de învățămînt, manualele și materialul didactic existent nu asigură întotdeauna elemente suficiente și condiții optime pentru ca elevii să poată străbate calea universală a cunoașterii umane, prin succesiunea clasică: de la intuiția vie, la gîndire și apoi la practică. De obicei, pentru intuiție se găsesc materiale naturale sau imagistice, care pot fi obținute cu un efort mai mic, pe cînd, pentru trecerea la treapta gîndirii abstracte, profesorul nu găsește un sprijin suficient în mijloacele auxiliare și literatura didactico-științifică de specialitate. În general, noțiunile se formează mai ușor pe baza unui material concret, decît pe baza unui material verbal.

Orientarea sau priceperea dobîndită de elevi pentru rezolvarea unor probleme de un anumit tip poate să contribuie la inhibarea unor răspunsuri adecvate. De aceea este importantă direcția spre care se orientează elevul în vederea rezolvării problemei. În cele mai frecvente cazuri, pentru rezolvarea problemelor este necesar un proces de legare într-un mod nou al elementelor unor experiențe anterioare. Datorită interferențelor nedorite dar iminente la vîrsta școlară, a unei anumite tendințe de fixitate funcțională foarte frecventă la elevi, ei nu reușesc să diferențieze, să analizeze în profunzime, din care cauză manifestă tendința de confuzie. Așa de exemplu, puși în situație să deducă unde trebuie să fie situat centrul care determină restabilirea echilibrului, elevii indică frecvent zona auditivă. Aceasta se explică prin faptul că ei leagă funcția de echilibru, de cea a organului principal studiat (urechea). Dacă în procesul de rezolvare, elevii nu se orientează în mod conștient către diferențierea componentelor substratului anatomo-fiziologic corespunzător funcției de echilibru, de cel al funcției auditive, ei nu pot rezolva în mod corect problema formulată de profesor. De aceea elevii trebuie deprinși să analizeze profund datele problemei, să exploreze și să vadă problema din cît mai multe unghiuri. Un substrat anatomic (urechea), poate cu greu să fie acceptat de elevi să îndeplinească în afară de funcția auditivă și funcția de echilibru, tocmai din cauza unei tendințe pronunțate de fixitate funcțională. De aceea se desprinde necesitatea adaptării unei tehnologii pentru a evita asemenea confuzii.

Un alt exemplu de problemă pentru rezolvarea căreia elevii au fost solicitați să actualizeze și să explice numeroase date cu privire la structura și funcționarea scoarței cerebrale și a măduvei spinării, am formulat-o astfel:

„Într-o seară, în timp ce vă faceți lecțiile, în camera voastră, se arde siguranța și rămîneți în întuneric. Vă amintiți că pe noptieră există o cutie de chibrituri și o lumînare. Întindeți mîna, pipăiți mai multe obiecte care nu vă interesează și în sfîrșit recunoașteți după formă, consistență și greutate că ați atins cu mîna o cutie de chibrituri. O scuturați de mai multe ori pentru a vă convinge că în interior sînt bețe de chibrituri și după aceea aprindeți lumînarea. Care a fost lanțul de activități ai centrilor corticali și ai vieții de relație care au intervenit în acest proces?"

Prin aplicarea unei probe de control cu o problemă ca cea de mai sus, ne-am propus să evaluăm dacă în școala generală sînt aplicate în practică, în măsura dorită, noile cerințe ale învățămîntului modern, dacă s-au depus eforturile necesare pentru operaționalizarea cunoștințelor, pentru dezvoltarea gîndirii elevilor și a tu-

turor disponibilităților lor cognitive. Experiența din anii precedenți ne-a demonstrat că elevii claselor a VII-a ai școlii generale, nu pot în mod independent să parcurgă toate etapele rezolvării unei probleme cu un grad de dificultate ridicat ca a celei formulate mai sus, nu pot să sesizeze în mod independent direcția de rezolvare, etapele ce trebuie parcurse și toate raționamentele necesare. De aceea am considerat necesar să oferim elevilor anumite premise, indicații și suporturi imagistice, cu ajutorul cărora să efectueze operațiile necesare pentru rezolvarea fiecărei etape. De asemenea, pentru a preveni și neajunsul utilizării exclusive a materialului imagistic concret și lipsa totală a exprimării în cuvinte, am inclus în proba aplicată instrucțiuni care să substituie în parte principalele explicații verbale ale răspunsurilor presupuse. Am preferat să elaborăm astfel proba încît să se evidențieze cu prioritate modul de prelucrare a experienței intuitive a elevilor, ce constituie o etapă în formarea noțiunilor. Metoda aceasta i-a determinat pe elevi să desprindă principalele trăsături care caracterizează procesele analizate, să demonstreze în ce măsură ei sînt capabili să generalizeze și să exprime într-o formă simbolică cunoștințele dobîndite anterior. Cu ajutorul acestei probe de control, elevii au fost solicitați să dezvăluie latura funcțională a noțiunilor, deoarece acestea n-au fost analizate în forma lor statică, izolată, ci în procesul viu al gîndirii și al rezolvării unor sarcini. Prin utilizarea succesivă a mai multor probe la clasele experimentale, am eșalonat investigarea formării și aplicării noțiunilor în etape, fiecare etapă evidențiind noțiunile în acțiune, în aplicarea lor funcțională, care implică operații ale gîndirii.

Instrumentul de evaluare experimentat de noi prezintă avantajul că poate fi aplicat în numai jumătate din durata unei ore de curs și poate fi prelucrat ușor. Cu ajutorul unei astfel de probe pot fi apreciate cunoștințele și deprinderile de aplicare practică a lor și de categoria de elevi care deși nu stăpînesc vocabularul științific și au uitat termenii de specialitate, cunosc totuși și înțeleg procesele studiate. Valoarea afectivă și ideatică a cuvîntului nu este aceeași pentru toată lumea [1] și din această cauză probele care solicită răspunsuri exprimate în cuvinte îi handicapează pe elevii care nu reușesc să formuleze corect răspunsul, deși cunosc esența fenomenelor. Chiar dacă răspunsul nu cere utilizarea cuvintelor pentru rezolvarea problemelor puse, limbajul interior intervine totuși în procesul de diferențiere a datelor problemei, în organizarea și planificarea răspunsului etc. Din cauza lipsei formei verbale de exprimare a elevilor nu putem pretinde că, singură, proba aplicată de noi este suficientă pentru a evalua participarea exclusivă a gîndirii elevilor. Această rezervă a noastră este determinată și de concluziile unor cercetări care au atestat că gîndirea prin noțiuni nu este posibilă în afara gîndirii verbale[2].

Eșantionul la care ne-am propus să investigăm nivelul mediu al aplicării cunoștințelor prin metoda problematizării, l-am numit eșantion standard sau de control. Deoarece simpla constatare a unei situații nu ne poate satisface, am introdus o variabilă independentă la un eșantion format din trei clase de elevi, pe care l-am numit eșantion experimental. Datele înregistrate la o clasă din anul III de liceu, pentru a aprecia felul în care elevii cu o dezvoltare fizică și psihică

---

[1] H. Salvat, *Inteligență, mituri și realități* în *Pedagogia secolului XX*, E.D.P., București, 1972, pag. 32.

[2] L. S. Vigotski, *Opere psihologice alese, vol. II, Gîndire și limbaj*, E.D.P., 1972, pag. 99—100.

superioară elevilor din școala generală, aplică și rezolvă aceeași problemă, au constituit o surpriză pentru noi și de aceea le-am inclus în toate comparațiile noastre.

Întregul eșantion investigat a cuprins un număr de 326 subiecți din clasele a VII-a de la școlile generale nr. 122, nr. 146, nr. 151, nr. 178, nr. 196 și nr. 197 din municipiul București, precum și 29 subiecți din anul III de la Liceul „Zinca Golescu" din Pitești*. Dintre aceștia, 234 subiecți au constituit eșantionul standard, de control, la care am presupus că s-a testat nivelul mediu, obișnuit de însușire și aplicare a cunoștințelor. Elevii de la Școala generală nr. 122 (92 subiecți), au constituit eșantionul experimental, la care s-au introdus în predare ca variabile independente metoda problematizării, testarea succesivă a cunoștințelor și optimizarea tehnologiei didactice cu ajutorul unor diapozitive elaborate în scop experimental și proiectate cu ajutorul unui mijloc modern (aspectomatul) etc.

În situația problematică dată, pentru a face lumină în cameră primul proces necesar a fost acela de „a-și aminti" că pe noptieră se află o cutie de chibrituri și o lumînare. Pe suportul imagistic oferit de noi (vezi fig. nr. 1) trebuia localizată zona din creier unde au fost stocate datele memorate. Deci, prima dificultate pe care elevii trebuiau să o rezolve a fost aceea de a recunoaște această zonă pe o imagine cu totul nouă pentru ei. Deoarece în descrierea din manual, în imaginile din carte sau în cele utilizate de obicei la lecție nu este indicat sediul ideației, elevii pot eventual determina această zonă printr-un proces de deducție și anume prin diferențierea de zonele cunoscute de ei (motorie, auditivă, senzorială și vizuală). În eșantionul standard (de control) un procent de 26,6% au reușit să identifice această zonă. În afara unei deducții ca cea presupusă mai sus, elevii ar fi putut indica această zonă pe baza legilor întîmplării. În cazul în care elevii nu au desfășurat un proces de deducție, toate zonele delimitate pe cortex pot avea aceleași șanse de a fi indicate de elevi. Astfel de răspunsuri aleatorii se obțin și în cazul în care elevii nu posedă minimum de informații cu privire la principalele localizări corticale, deci dacă nu au desfășurat în prealabil un anumit proces de memorare. Această alternativă explică faptul că la clasele de control, 21,0% din eșantion a indicat zona senzitivă, 15% zona temporală, 5,1% zona motoare, 7,3% zona vizuală, 12,0% alte zone și 10,0% nu a indicat nici o zonă. La clasele experimentale la care în procesul de transmitere și verificare a cunoștințelor s-a exersat rezolvarea unei probleme asemănătoare cu cea din test, dar cu ajutorul altor imagini, 97,8% din eșantion a indicat corect zona frontală, ceea ce demonstrează că elevii clasei a VII-a pot intui corect și reține această localizare. Numai 37,9% din elevii de liceu testați la întîmplare, au reușit să indice zona frontală și 62,0% au indicat alte zone, ceea ce demonstrează un nivel neașteptat de scăzut pentru elevii de liceu.

Pentru favorizarea depășirii celei de-a 2-a dificultăți întîmpinate în rezolvarea problemei, am oferit elevilor suportul imagistic din fig. nr. 2, pe care ei au fost solicitați să desfășoare următoarele activități :

A. Indicarea zonei de unde pleacă impulsurile care determină mișcarea membrului superior, pentru a întinde mîna spre cutia de chibrituri. Această sar-

---

* Elevii de la Liceul „Zinca Golescu" din Pitești au fost testați de prof. Melania Rădulescu, inspector școlar în M.E.I.

cină a fost realizată în mod corespunzător de 7,7% din eşantionul standard, de 6,9% din elevii de liceu şi 82,4% din eşantionul experimental.

B. Indicarea traseului corespunzător din măduvă (substanţă albă). Şi cu privire la acest element al răspunsului, rezultatele înregistrate au infirmat aşteptările noastre, deoarece numai 8,1% din eşantionul de control au indicat corect acest drum, faţă de procentul de 89,0% realizat de eşantionul experimental.

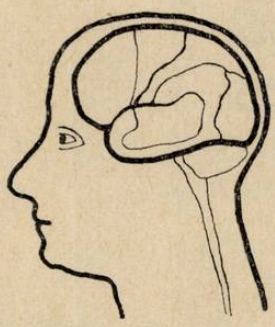


Fig. 1

Fig. 2

Am presupus că pe baza celor învăţate anterior elevii vor fi capabili să ajungă la concluzia că traseul căii motorii trece prin rădăcina ventrală a nervului spinal şi de aceea am înregistrat şi performanţele realizate cu privire la acest element al răspunsurilor. Acest detaliu destul de semnificativ pentru a fi luat în considerare în cercetarea noastră, nu a fost realizat în mod corespunzător decît de 54,9% din elevii eşantionului experimental şi de 11,1% din eşantionul standard. Elevii de liceu nu au sesizat deloc acest element şi nici unul nu a realizat un traseu corect din acest punct de vedere.

Deplasarea membrului superior, sugerată imagistic prin două stadii ale mişcării, a servit pentru localizarea organului efector, la care ajunge impulsul care determină mişcarea mîinii. La acest element al răspunsului, elevii claselor experimentale au înregistrat cel mai scăzut procent de pînă acum (51,6%), iar eşantionul standard a realizat un procent de 21,4%.

C. Evidenţierea căii impulsurilor determinate de excitaţiile primite de la obiectele pipăite şi indicarea zonei proiecţiei pe cortex a impulsurilor senzitive corespunzătoare. Spre deosebire de etapa precedentă, pe suportul imagistic oferit, elevii au fost solicitaţi să traseze calea impulsurilor senzitive şi au avut ca punct

de plecare imaginea mîinii în care este ţinută cutia de chibrituri (fig. nr. 3). Un fapt îmbucurător este acela că un procent destul de ridicat (49,8%) din eşantionul standard a sesizat prezenţa ganglionului spinal şi a indicat corect drumul străbătut de impulsurile senzitive prin ramura dorsală a nervului spinal. Elevii din eşantionul experimental au realizat un procent de 68,1%, în timp ce elevii de liceu şi de astă dată au realizat un procent de numai 31,0%.

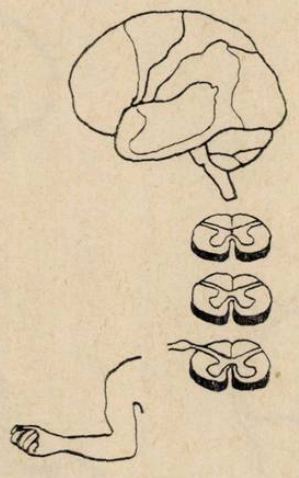
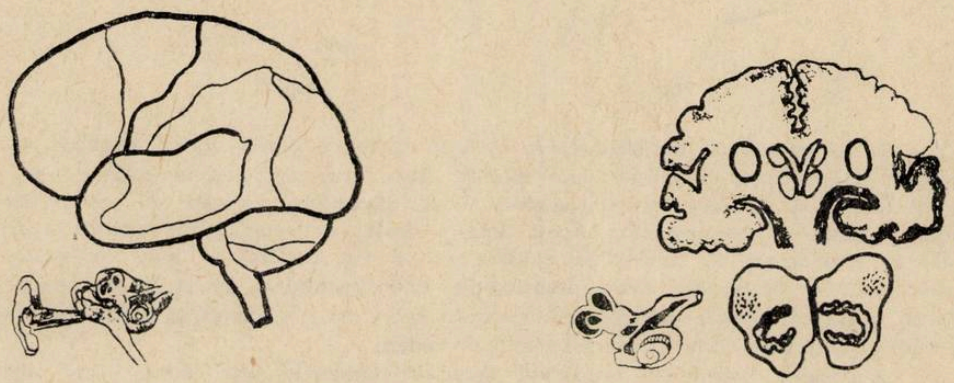


Fig. 3



a. b.

Fig. 4

D. Elevii au fost solicitaţi să indice prin săgeţi urmate de linii întrerupte calea impresiilor senzitive auditive determinate de zgomotul produs de cutia de chibrituri scuturată (fig. nr. 4). Aceasta a scos la iveală unele concluzii care merită a fi semnalate în mod deosebit :

a. Elevii confundă frecvent calea străbătută de impulsurile de echilibru, cu calea impresiilor auditive.

b. Elevii atribuie în mod frecvent canalelor semicirculare, utriculei şi saculei un rol în formarea excitaţiilor auditive.

c. Localizarea zonei auditive este uşor de intuit de elevii clasei a VII-a, mai ales pe creierul văzut lateral. Ea este mai greu de intuit pe imaginea creierului secţionat frontal.

E. Unirea centrilor care se asociază ca urmare a faptului că impresiile tactile redeşteaptă reprezentările auditive şi vizuale ale cutiei de chibrituri (fig. nr. 5). Un procent destul de ridicat (56,2%) din elevii eşantionului standard au asociat numai centrul auditiv cu cel vizual şi alţi 19,7% au asociat corect cei trei centri implicaţi. La clasele experimentale 41,7% din eşantion au asociat corect toţi trei centri şi 40,6% au asociat numai centrul auditiv cu cel vizual.

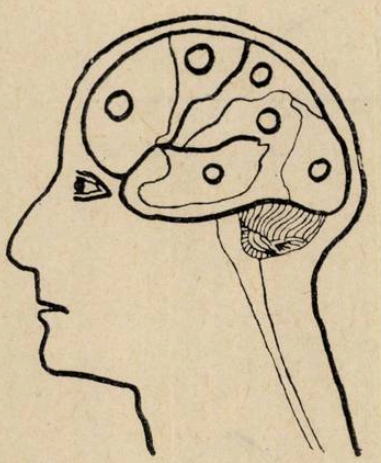


Fig. 5

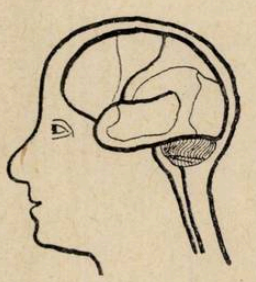


Fig. 6

F. Ultima sarcină care a constat din trasarea căii pe care o parcurg impulsurile determinate de excitaţiile vizuale produse de lumînarea aprinsă a fost realizată corect pe fig. nr. 6 de 92,3% din elevii eşantionului experimental, 46,3% din elevii eşantionului de control şi 44,8% din elevii de liceu.

Deoarece analiza calitativă efectuată mai sus nu ne permite să exprimăm sintetic ansamblul datelor înregistrate, a fost necesar să utilizăm alţi indicatori. Pentru aceasta am procedat la ponderarea răspunsurilor în raport cu valoarea calitativă a elementelor înregistrate, acordînd de exemplu trei puncte pentru rezolvarea integrală a celei de-a 5-a etape (unirea celor trei centri care se asociază), două puncte pentru localizarea proiecţiilor pe cortex, un punct pentru indicarea organului efector etc. După ordonarea şi gruparea datelor, am întocmit poligonul frecvenţelor valorilor înregistrate de eşantionul standard (fig. nr. 7) şi de cel experimental (fig. nr. 8). Analiza celor două poligoane de distribuţie demonstrează :

a. Forma poligoanelor ne indică o distribuţie apropiată de cea normală.

b. Proba de control a prezentat pentru fiecare eşantion în parte un grad de dificultate moderat.

c. Eşantionul experimental are un grad de omogenitate mai ridicat.

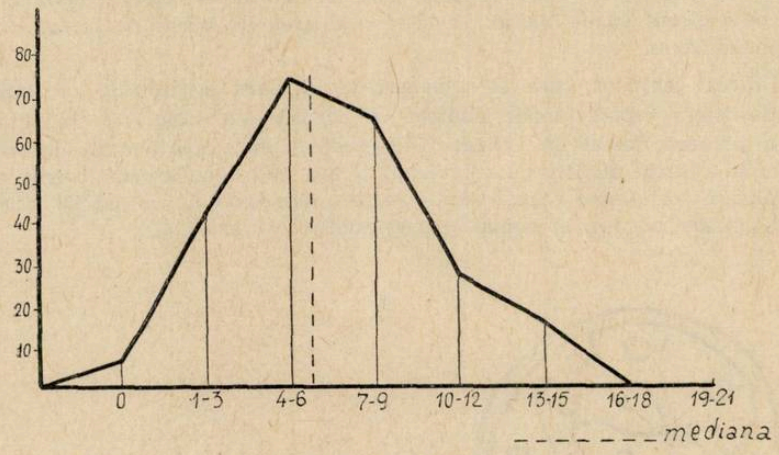


Fig. 7

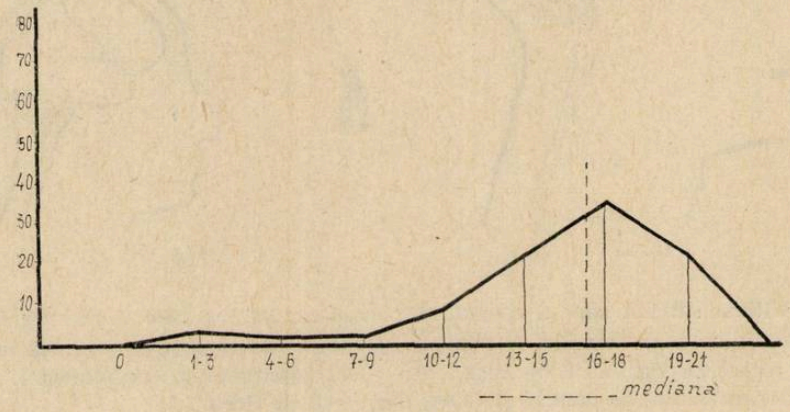


Fig. 8

Aprofundarea cunoaşterii omogenităţii eşantioanelor cercetate au demonstrat pentru eşantionul experimental un coeficient de variabilitate al lui Pearson de 30,82, ceea ce demonstrează că valorile centrale ale acestui eşantion sînt elocvente. În schimb, eşantionul standard, constituit din elevi proveniţi din 8 clase diferite, de la 5 şcoli, la care predau de asemenea profesori diferiţi, prezintă un grad de omogenitate relativ scăzut (C.p. = 55,38). Din această cauză, pentru a putea compara mediile aritmetice ale celor două eşantioane, a fost necesar să înlăturăm din eşantion 49 elevi care au realizat sub 5 puncte şi alţi 35 elevi care

au realizat peste 11 puncte. În eşantionul de control rămas de numai 150 subiecţi, coeficientul de variabilitate al lui Pearson de 28,46 demonstrează că este destul de omogen pentru a putea fi comparat cu cel experimental din punct de vedere al tendinţei centrale. Ca urmare, după aflarea mediilor aritmetice ale celor două eşantioane, pentru a aprecia dacă diferenţa înregistrată între media eşantionului experimental (15,51) şi media eşantionului de control (6,78) este reală şi semnificativă, am utilizat formula : $h = \sqrt{e\,(m_1^2) + e\,(m_2^2)}$. Pentru a-l afla pe h. a fost necesar mai întîi să aflăm eroarea mediei aritmetice a celor două eşantioane prin formula : $e(m) = 0{,}675\,\frac{\delta}{N}$. Valoarea erorii medii a fost de 0,10 pentru eşantionul standard şi 0,27 pentru eşantionul experimental. Introducînd în formula de mai sus valorile obţinute, aflăm că diferenţa între medii îndeplineşte condiţia de a fi mai mare decît 3 h., ceea ce probează că diferenţele între mediile aritmetice sînt reale. Calcularea şi a semnificaţiei diferenţelor între mediile aritmetice prin testul „t" al lui Student, t=8,23 demonstrează că diferenţa este semnificativă pentru pragul de maximă exigenţă de P = 0,01 şi ca urmare putem aprecia că există mai puţin de o şansă din 100 ca diferenţele obţinute să poată fi atribuite întîmplării.

În general rezultatele înregistrate au demonstrat că elevii claselor a VII-a sînt capabili să utilizeze desenele schematice pentru aplicarea cunoştinţelor lor şi de aceea realizarea unor materiale auxiliare care să cuprindă astfel de scheme îi ajută să aplice şi să înţeleagă în profunzime procesele amintite.

Spre deosebire de probele care urmăresc să testeze formarea noţiunilor prin metoda definiţiei [3] ce se referă la forme finite, prin proba elaborată de noi am reuşit să evidenţiem cu prioritate dinamica unor procese care determină în cele din urmă participarea gîndirii elevilor.

Investigaţia noastră a demonstrat că dificultăţile existente în proba de control au constituit un serios examen pentru elevi şi a evidenţiat faptul că în general, la nivelul clasei a VII-a elevii nu au formată în suficientă măsură deprinderea de a aplica în condiţii noi cunoştinţele dobîndite anterior : ei nu fac un efort suficient pentru deducerea unor trasee, localizări, relaţii spaţiale etc. Rezultatele obţinute la clasele experimentale demonstrează în schimb că, dacă se adoptă o tehnologie adecvată, dacă sînt activizaţi, elevii reuşesc să depăşească dificultăţile de felul celor menţionate mai sus şi să obţină rezultatele scontate. Din punct de vedere al interesului, reţinerii şi aplicabilităţii cunoştinţelor de anatomie şi fiziologie, elevii clasei a VII-a sînt capabili să depăşească nivelul obişnuit al unor elevi de liceu de anul III, care nu manifestă un interes deosebit pentru studiul anatomiei şi fiziologiei omului. În general, datele înregistrate de eşantionul standard constituit din 234 elevi luaţi la întîmplare din şcoli aparţinînd municipiului Bucureşti, mai demonstrează că în şcoala generală nu sînt formulate şi aplicate în măsura dorită noile cerinţe ale învăţămîntului modern, nu este stimulat suficient cu ajutorul unor mijloace şi obiective adecvate dezvoltarea intelectului şi în consecinţă elevii nu-şi dezvoltă integral posibilităţile. Ca urmare ei nu ating în mod curent formele superioare pe care le-au demonstrat că le pot obţine în condiţii experimentale. Rezultatele obţinute au mai demonstrat că proba aplicată măsoară nivelul de aplicare în condiţii noi a cunoştinţelor obţinute de

[3] L. S., *Vîgotski, Op. cit.*, pag. 110.

elevi, cu atît mai mult cu cît a fost aplicată în ultima etapă a anului școlar, pentru a evalua cunoștințele dobîndite în mod temeinic în primul trimestru al anului școlar. Avantajul aplicării probei la un interval mare de momentul transmiterii și însușirii cunoștințelor, constă, după cum a reieșit clar din analiza rezultatelor, în diferențierea netă, semnificativă a rezultatelor obținute. Ținînd seama de rezultatele unor cercetări de psihologie[4] putem presupune că *elevii care dobîndesc priceperi de rezolvare a unor probleme de felul celor amintite, sînt capabili să rezolve într-o etapă ulterioară probleme care necesită un nivel mai înalt de complexitate.* Ei pot să depășească din punct de vedere al aplicabilității pe elevii de același nivel de inteligență, care nu și-au însușit aceste priceperi.

Metoda problematizării este eficientă la toate obiectele de învățămînt care utilizează raționamente, deducții sau judecăți. Dificultățile de aplicare a acestei metode constau în timpul relativ îndelungat necesar pentru efectuarea exercițiilor de rezolvare, pentru reflectarea din partea elevilor și pentru însușirea indicațiilor de aplicare. Pe de altă parte este greu de elaborat adevăratele probleme adecvate pentru diferitele niveluri de cunoaștere ale elevilor, pornind de la conținuturi diferite sau de la realități deosebite. Această metodă are șansa de a fi aplicată cu rezultate similare la obiectul „Ecologie" ce se va preda în viitor la clasa a VII-a, deoarece, ca și în cazul anatomiei și fiziologiei omului, la acest obiect se utilizează în mod frecvent relațiile cauză-efect, conexiunile, se fac analize și sinteze, deducții și generalizări pe baza unor fapte concrete a căror relații se modifică necontenit. Problematizarea constituie o cale, dar nu singura, pentru dezvoltarea capacităților de asimilare activă și independentă a cunoștințelor. Asimilarea independentă a cunoștințelor constituie un obiectiv de realizat pe parcursul dezvoltării și desăvîrșirii personalității umane. Dezvoltarea gîndirii elevilor prin metoda problematizării nu trebuie să fie considerată totuși un scop în sine, ci numai o etapă pentru atingerea scopului satisfacerii unor necesități practice ale omului.

Din cauza tendinței de a transmite elevilor cunoștințe cît mai multe în cel mai scurt timp, programele analitice și manualele sînt caracterizate printr-o economie acută a materialului verbal și printr-o maximă prescurtare a operațiilor logice. De aceea elevii preferă să învețe cu ajutorul metodei problematizării care le dă posibilitatea să nu țină seama de formulele prescurtate, relativ statice, și să-și manifeste tendințele de originalitate și spontaneitate în asimilarea și aplicarea cunoștințelor.

---

[4] L. Stanley Gray, *Gîndirea creatoare, raționamentul, rezolvarea problemelor*, Education Psychology, edited by Charles E. Skinner, fourth edition (în traducere la biblioteca documentară a Institutului de științe pedagogice, pag. 135).

Premise metodologice și operaționale în studiul motivației învățării

Asist. univ. IOAN NEACȘU
București

1. Redimensionarea continuă a raporturilor pe care omul le are cu lumea este determinată, în parte, de creșterea progresivă a varietății tipologiei solicitărilor factorilor socio-economici și politici care creează treptat la nivelul personalității un cîmp social problematic, — expresie a „reflectării ideale a existenței sociale reale" [1].

Îmbogățirea și lărgirea fondului experienței umane, deplasarea centrului valoric spre valențele experimentale ale acțiunii umane ridică noi exigențe în fața școlii, exigențe ce vizează optimizarea, eficacitatea însăși a procesului de educație comunistă a tineretului, a programului politicii școlare din țara noastră.

1.1. Abordarea procesului educațional din *perspectiva legii eficienței* presupune conexarea acestuia la planul altor două legități: a) *cea a ansamblului*, conform căreia orice mesaj educațional se (re)integrează într-o nouă structură și capătă o nouă semnificație prin raportare directă sau indirectă la mișcarea sistemului respectiv: cognitiv, afectiv, motor, conativ etc.; b) *cea a motivației* (a cauzalității [2]) conform căreia predarea, învățarea și evaluarea, ca elemente structurale ale unui proces didactic, răspund stării de necesitate a sistemului considerat ca viabil de agenții aflați în interacțiune și angajați în procesul instructiv-educativ.

1.2. Semnificația creșterii eficienței activității pedagogice o vom corela, restrictiv în lucrarea de față, cu semnificația *legii evenimentelor preferențiale* [3] conform căreia majoritatea tipurilor comportamentale se învață în funcție de: a) semnificația pragmatic-operațională sau teoretic-speculativă atribuită obiectiv tipului de activitate în care se află angajați elevii; b) sensul [4] (aprecierea) acordat acelei activități de cel aflat în poziția de subiect, sens concretizat și exprimat în variabile de tipul: afirmare, considerație, competență, performanță etc.

---

[1] V. E. Kemerov, *Premisele filosofice și sociologice ale teoriei motivației*, în: Voprosî filosofii, nr. 5, 1972, p. 43—50.

[2] Cauzalitatea, determinismul aplicat pedagogiei, ca știință umană, explicitează procesele de reglare-autoreglare, orientare-autoorientare, acțiune-reacțiune-interacțiune etc. implicate în educație ca act esențial praxiologic, dar, și cu determinare teleologică și axiologică. Vezi I. Tudosescu, *Structura acțiunii sociale*, E.D.P., București, 1972, p. 72—91.

[3] R. Buch, F. Mosteller, *Stochastic Models for Learning*, John Wiley, New York, 1955.

[4] V. Pavelcu. *Ce este faptul psihic*, în: *Cronica*, an VIII, nr. 10, (371), 1973, Iași.

Ambii parametri conduc la studierea motivației ca unul din conceptele care (re)dimensionează personalitatea elevului alături de temperament, aptitudine și caracter.

2. Penetrația conceptului de motivație în intimitatea proceselor pedagogice o socotim a fi eficientă prin contribuția lui la descifrarea unor necunoscute privind în special dinamica personalității elevilor și factorii ce determină (motivează) o serie de comportamente didactice sau extradidactice.

2.1. Motivația este, înainte de orice, o construcție psihologică cu referințe și puncte de incidență în diverse planuri : biologic, psihologic, sociologic etc. Cel al pedagogiei nu poate fi desigur eludat. Oportunitatea definirii construcției conceptului se justifică prin cadrul restrîns oferit confruntărilor teoretice pe această temă și prin necesitatea unei teorii unitare, consistente, evolutive, materialist-dialectice asupra motivației.

Dacă pentru școală, repertoriul răspunsurilor la întrebările de tipul : *ce* se învață, *unde* se învață, *pentru* ce se învață, sînt mai ușor de identificat, expertiza răspunsurilor la întrebarea *De ce se învață ?* are un grad mare de entropie dar și de operaționalitate. Vom face în cele ce urmează cîteva referiri.

Toți oamenii învață. Experiența psiho-socială a elevului, a profesorului și a adultului este rezultanta unei permanente activități de învățare. Psihologul J. Bruner [5] nota : „Singurul lucru cu totul caracteristic care se poate spune despre ființele umane este că ele învață... Învățatul este atît de profund înrădăcinat în om încît a devenit aproape involuntar, ceea ce i-a făcut pe unii din cercetători (...) să considere că specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare". Atunci, se întreba același autor : De ce invocăm ideea „voinței de a învăța ?..." *Răspunsul* decurge, după opinia autorului, din ideea de educație, invenție a omului care îl face pe cel ce învață să depășească „simpla învățare".

Cum, și ce-l determină s-o facă ? Apelul la motivație este deci *necesar*. Motivația lui „a învăța", „de a învăța" într-un context educațional rezultă din faptul că ea se impune ca un concept valoric „ale cărui ramificații sînt implicate în orice cercetare educațională"[6].

2.2. În determinarea semnificației pedagogice a conceptului discutat, trebuie să luăm în considerație trei aspecte importante :

a. Motivația școlară trebuie concepută ca o *construcție valorică* rezultată din observațiile făcute asupra comportamentelor elevilor în diferite situații [7]. Ca variabilă ea poate fi mai ușor de cunoscut decît de utilizat, după cum, pentru orice profesor, una e semnificația valorică a formulei „elevul să învețe" și alta e a celei ca el „să învețe, să facă ceva specific, sau să dorească să facă ceva cu o valoare dezirabilă". Se evidențiază încă o dată valoarea axiologică ce se atribuie actelor educaționale.

b. Motivația este acea variabilă care dă *direcție comportamentului* elevului. Expresia cea mai adecvată a valorii teleologic-direcționale a motivației este exprimată de conceptul de interes.

---

[5] J. S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București, 1970, p. 133.

[6] E. A. Scheirer, *Research related to Academic Achievement motivation* : an illustrativ review. In : Theory into Practice, vol. IX, nr. 1, 1970, p. 33—47.

[7] J. R. Frymier găsește că în situația de concept inferat se află și inteligența (Qi) cu deosebire că parametrii ei pot fi relativ mai bine evaluați, în : *Motivation : the mainspring and gyroscope of learning*, loc. cit., p. 22—32. Aceeași opinie este exprimată și de M. D. Vernon — Human Motivation, Cambridge at teh University Press,, 1969, p. 1.

Pentru pedagogie, motivația înseamnă „a învăța" sau restrîns „a învăța în școală". Extensiv însă construcția sintagmatică de mai sus nu satisface nici ea pentru că noi acordăm educației o semnificație mai largă decît aceea de educație școlară. Adevărata motivație pentru care opinăm este *motivația de a învăța* (motivation to learn), ceea ce înseamnă mult mai mult decît a fi motivat să înveți în școală.

c. Motivația este variabila care dă *intensitate* comportamentului școlarului. Ea implică efort, activitate, consum de energie, comportamente volitionale stimulatoare sau frenatoare, opțiune și decizie, în funcție de modelele valorice oferite de școală, de familie, de instituții extrașcolare etc. Ca parametru tensional, motivația se conexează valorii pragmatice a educației conferindu-i acesteia un tonus și un potențial decizional, o disponibilitate orientată spre crearea și dezvoltarea contradicțiilor în planul structurilor cognitive, atitudinale și de conduită practică-școlară.

2.3. Printre factorii surprinși de noi pînă acum (pe baza observațiilor și experimentelor întreprinse) și care se relevă ca fiind operaționali în crearea optimului motivațional al comportamentului de învățare, notăm :

a) structura și calitatea conținutului materialului transmis, deci valoarea și importanța stimulilor (ex. obiectele de studiu) ;

b) gradul de educabilitate a deschiderii perceptive, a experienței care asigură densitatea relației subiect-obiect, a valențelor comportamentului explorator (de exemplu, curiozitatea, interesul) ;

c) strategiile cu care școala l-a înarmat sau pe care le-a transferat elevului în dirijarea sau rezolvarea disonanței ce apare între laturile extern-intern, sens-semnificație, cert-incert, subiect-obiect, sursă-mesaj etc.

Cercetarea întreprinsă în anul 1970—1971, pe un lot de 160 elevi din clasele a VIII-a și anul IV liceu, confirmă ipotezele enunțate : nivelul motivării (înalt sau scăzut) este dependent de obiectul ai cărui parametri cognitivi satisfac structurile, aptitudinile, preferințele, întăresc sau îmbogățesc experiența elevilor, îi individualizează în raporturile cu ceilalți sau le deschid perspectiva de afirmare, le corelează afectiv atitudinea sau performanțele. Cîteva rezultate și indici statistici pentru relațiile enunțate, le prezentăm în tabelele 1 și 2.

2.4. Dintre judecățile de valoare făcute pe baza analizei datelor cuprinse în tabelele 1 și 2, socotim a se impune ca valide aserțiunile :

a) motivația învățării se exprimă la această vîrstă printr-un evantai mai restrîns de interese. Evoluția lor merge spre profunzime și spre conturarea unui interes central (la anul IV mai frecvent), interes conexat de regulă grupului disciplinar care dă profilul secției umaniste sau realiste urmate sau pe cale de a o urma ;

b) evoluția planului atitudinal, ca unul dintre parametrii de exprimare a motivației cunoaște următoarele caracteristici :

La clasa a VIII-a

— motivația este încă legată de activitatea cu valențele cele mai deschise spre satisfacții generate de actul cognitiv imediat ;

— trebuințele de autorealizare sînt încă vag conturate, satisfacerea lor nu este însoțită de o creștere proporțională a motivației ;

Tabelul nr. 1

Opțiunile elevilor pentru obiectele de învățământ luate ca bază motivațională pentru tabelul nr. 2

Discipline școlare clasa	Elevi studiați	Matematică Fizică	Literatură Lb. străine	Istorie	Filozofie Psihologie	Geografie	St. naturii Chimie	Desen Muzică	Educație fizică	Obs.
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
VIII	80	30	25	12,5	—	10	17,5	3,7	1,25	
IV	80	27,5	32,5	13,7	5	2,25	8,7	8,7	1,25	
real	40	55	15	1,25	1,25	1,25	1,25	10	—	
uman	40	—	50	25	7,25	2,5	5	7,5	1,25	

Tabelul nr. 2

Ponderea parametrilor motivaționali în comportamentul de învățare (tabelul nr. 1 este luat ca bază)

Clasa	Elevi studiați	Apreciat prin efortul depus (intensitatea motivației)	Apreciat		Dorința de a se perfecționa (scop)	Se acordă o parte din timpul liber	Luat ca bază în O.S.P.	Are înclinații aptitudinale, are sentimentul succesului	Suplimentează lectura particulară, participă la cerc	Are performanțe școlare (valențe)	
			greu	ușor						bune	slabe
	nr.	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
VIII	80	43,7	30	25	43,7	30	37,5	47,5	47,5	56,2	18,7
IV	80	75	37,5	20	85	27,5	87,5	57,5	35	60	15
real	40	80	50	20	80	20	95	79	25	55	17,5
uman	40	70	25	20	80	35	80	45	45	65	12,5

— valoarea instrumentală a disciplinelor şcolare este valorificată preponderent în plan teoretic şi mult mai puţin în planul practic, acţional, în planul transferului disciplinar ;

— se înregistrează o situaţie de congruenţă între direcţia orientării elevului şi intensitatea atitudinii, situaţie mediată de sursa mesajului educaţional — profesorul.

La anul IV

— se evidenţiază o creştere procentuală (aproape 50%) a intensităţii motivaţiei, creştere marcată prin efortul depus de elev ; ea se corelează pozitiv cu indicatorii de orientare şcolară şi profesională, cu dorinţa de perfecţionare ca o valoare intrinsecă a variabilei motivaţionale (85%) ;

— atitudinea elevilor este consistentă îndeosebi cu conceptele, informaţiile evaluate de profesor, cu natura pozitivă sau negativă a acestor aserţiuni ; elevul se desprinde treptat de valenţa sursei (de profesor) şi se apropie mult mai mult de structurile cognitive ale mesajului ce-i satisfac curiozitatea, interesele, aspiraţia etc. ;

c) mai puţin semnificativ apare tabloul comparativ al participării şi angajării elevului în activitate, completarea situaţiilor didactice propriu-zise ; suplimentarea lecturii particulare pentru disciplinele aflate în cîmpul şi repertoriul lor de interese ; participarea la cercuri ştiinţifice etc.

Rezumativ, putem aserta că realizările, expectaţiile şi aspiraţiile elevilor, indiferent de domeniul în care se manifestă, sînt funcţie de consistenţa şi congruenţa achiziţiilor cu valenţele disciplinelor şcolare, cu stilurile profesorilor, statutul social al elevilor, cu gradul de interiorizare a parametrilor ce definesc inteligenţa, aptitudinile, atitudinile, interesele şi motivaţiile lor.

2.5. Pe temeiul respectării celor trei aspecte — valori ale motivaţiei (la indicele 2.2.) există, în acelaşi timp, posibilitatea prezentării unui posibil model teoretic[8] ce operaţionalizează şi structurează motivaţia elevilor. Se vor evidenţia prin acesta, credem, mai ales semnificaţiile ontologice, groseologice şi evolutive ale acestei componente în dinamica personalităţii şi particular, manifestări de comportament identificate în practica şcolară. Astfel, vom avea :

a) *sursa* (S) ca reflex al interiorizării valorilor externe şi transformarea lor în valori interne : trebuinţe, interese, convingeri — valori intrinseci ale elevului ;

b) *forma* (F) (stilul) — ca reflex al interferenţei valenţei spaţiului de admisie, de intrare cu cea a spaţiului de ieşire, generator de idei, de concepte, de activism specific, de angajare şi participare la viaţa şcolară sau extraşcolară ;

c) *direcţionalitatea* (D) — ca reflex al echilibrului dimensiunilor de apropiere cu cele de depărtare, de evitare.

3. În baza cercetărilor întreprinse în şcoală, a observaţiilor sistematice făcute pe diferite grupe de elevi sau individuale şi prin coroborarea acestor cercetări cu caracterizările făcute de profesori şi diriginţi elevilor cu care lucrăm, am putut desprinde o varietate de manifestări comportamentale.

Repertoriul acestor forme de comportament didactic, al caracterelor relevant pozitive, negative sau mixte ale cîmpului motivaţional a apărut frecvent, în

---

[8] J. R. Frymier, *op. cit.*

studiile noastre, ca fiind efect, rezultantă a interacțiunii (combinațiilor) a *trei cupluri valorice* generate de dimensiunile : a) extrinsec (E) — intrinsec (I) ; b) valențe de admisie (Va) — valențe de ieșire (Vi) și c) comportament de apropiere (Ca) — comportament de respingere (Cr), valori prezente în structura activității de învățare.

Întîlnirile pe orizontală sau pe verticală a acestor cupluri permit, prin aplicarea la condițiile epistemice și evaluative ale procesului instructiv-educativ, relevarea cîtorva caracteristici esențiale.

Ne vom opri în cele ce urmează asupra acelor comportamente care satisfac relația pe verticală a dimensiunilor enunțate :

3.1. $(IE)^+$ Elevul se manifestă ca factor interesat să cunoască, să descopere folosind atît sursele indicate la școală cît și cele pe care le descoperă singur ; are o deschidere mare spre utilizarea și aplicarea în raționamentele și acțiunile sale a valorilor cu cea mai mare încărcătură socio-afectivă (I) ; manifestă în școală și în afara școlii o mare varietate de puncte de vedere (E).

$(I, E)^+$ Elevul își limitează conștient sursele de informație doar la obiectele școlare ; cunoașterea lui operează în spațiul limitativ al programei școlare (I) ; în validarea și argumentarea punctelor sale de vedere referirile la surse externe sînt foarte limitate ; manifestă un tip specific de comportament rigid în învățare, neexplorativ, restrictiv (E).

3.2. $(Va, Vi)^+$ Elevul se entuziasmează, are reacții afective pozitive de surpriză la confruntarea cu noutățile ce i se predau sau pe care el le descoperă (Va) ; aduce argumente fine, de subtilitate la punctele de vedere apărute în predare, învățare etc. (Vi).

$(Va, Vi)^-$ Elevul citește, lucrează, dar nu acordă prea multă atenție înțelegerii materialului sau premiselor activității (Va) ; discuțiile și intervențiile elevului pe probleme școlare au caracter necoerent, nestructurat, neorganizat (Vi).

3.3. $(Ca, Cr)^+$ Elevul solicită profesorilor lecturi în afara celor indicate în clasă ; își ordonează în structuri logice materialele, descoperă și stabilește relații cu persoane ce manifestă puncte de vedere proprii sau cu cei ce nu acceptă o slabă argumentație și nevalidare practică a ideilor (Ca) ; se situează, de obicei, pe poziții ferme în cadrul opiniilor de grup, își spune opinia deschis privind cursurile predate slab, fără structură bine articulată sau neinteresante, face propuneri pentru înlăturarea deficiențelor (Cr).

$(Ca, Cr)^-$ În situații de conflict opțional, elevul preferă, de exemplu, o plimbare, un joc, în loc de a citi o carte, de a rezolva o problemă ce l-ar interesa (Ca) ; activitatea desfășurată acasă se face mai ales din perspectiva sancționării de către profesor sau de părinți : aprobare, laudă, recompensă ; în situația unui control mai slab părăsește școala sau fuge de la anumite cursuri (Cr).

4. Cunoașterea unor asemenea tipologii, și în mod particular, a poziției elevului față de acești parametri* este de natură a putea oferi educatorului noi soluții, noi posibilități de amendare a comportamentului elevilor săi. Schema propusă de noi este, fără îndoială, foarte restrînsă. Cunoașterea variabilei motivațio-

* Opinăm pentru ideea includerii acestor parametri motivaționali în fișa de caracterizare psiho-pedagogică ce se întocmește de către diriginte și profesori. Ei devin indicii relevanți pentru judecățile de valoare făcute asupra dinamicii personalității elevului.

nale presupune într-un stadiu avansat al investigației luarea în considerație și a altor factori a căror natură influențează comportamentul școlarilor.

Oricum, cu problema motivației ne aflăm în însăși intimitatea problemei realizării potențialului uman, a afirmării integrității sale. În cercetarea problemei, poziția metodologică generală care oferă cele mai mari șanse de descifrare a subiectivității umane, socotim a fi aceea de a considera omul ca fiind unul dintre cele mai complexe universuri — un univers concret, de viață, de istorie, de devenire. Explicativul (cauzalul) și operaționalul din viața elevilor vor da consistență mișcării către progres a școlii noastre, vor contribui la o ridicare lentă dar sigură a motivației celor ce învață, a celor ce predau, ce evaluează sau administrează inteligențele, astfel încît știința și umanitatea să se întîlnească în creația școlii ca un fapt real, firesc.

Sistemul de notare și evaluarea cunoștințelor

FEY LÁSZLÓ
FEY ISTVÁN

Cunoștințele elevilor — în sistemul nostru de învățămînt — se apreciază cu zece note de la 10 la 1, pe bază de răspunsuri orale și lucrări scrise. Din aceste note se calculează o medie pe materii, cu rotunjire în școala generală și fără rotunjire în clasele de liceu. Din mediile pe obiecte se calculează media generală. Mediile la care nu se aplică rotunjirea se calculează cu precizia de două zecimale prin aproximație cu lipsă.

Există și alte sisteme de notare. În unele țări se folosesc notele de la 20 la 0, în altele de la 5 la 1 sau numai calificative: foarte bine, bine, suficient, insuficient.

În lucrarea de față ne-am propus să studiem precizia sistemului nostru de notare și posibilitățile de a-l îmbunătăți. Pentru simplitate vom studia numai notarea cunoștințelor, acestea fiind în principiu mai ușor de măsurat decît aptitudinile, deprinderile.

* * *

Erorile care intervin la notare au mai multe cauze.

1. Să considerăm aprecierea unui singur răspuns oral sau în scris.

Nivelul de cunoștințe al elevului poate să ia valori continue. Cu un test compus din foarte multe întrebări, considerat perfect, am putea deosebi în principiu nuanțe foarte mici. Notele date sînt însă numere întregi. De exemplu toate răspunsurile dintre 6,50 și 7,50 trebuie să le notăm cu nota 7. Prin aceasta vom comite o eroare cuprinsă între 0 și $\pm 0{,}5$. Deoarece probabilitatea tuturor devierilor de la numerele întregi este egală, eroarea medie va fi reprezentată de media aritmetică, deci va fi de $\pm 0{,}25$. (Desigur la nota 1 și 10 abaterile vor avea loc numai într-un sens.) Altfel exprimat: probabilitatea ca eroarea să fie mai mică de $\pm 0{,}25$ este de 0,5. Problema este similară cu cea pe care o ridică limita de sensibilitate a aparatelor de măsurat. Să notăm această eroare medie $x = \pm 0{,}25$, valoarea ei maximă fiind de $x_m = \pm 0{,}5$.

2. La punctul precedent am presupus că putem măsura cunoștințele cu orice precizie dorită. Acest lucru însă nu se poate realiza în mod practic. Dacă elaborăm un test docimologic cu punctajul maxim de 100, de exemplu 20 de întrebări cotate cu cîte 5 puncte, ceea ce constituie o lucrare destul de voluminoasă, cu acest test putem obține o precizie de 0,1. Dar chiar și această precizie se reali-

zează numai dacă testul este perfect: punctajul este absolut real și obiectiv, gradul de dificultate al întrebărilor este luat în considerare în mod perfect, nu există posibilitate de a ghici rezultatele etc. O astfel de perfecțiune este însă irealizabilă. De aceea eroarea o putem aprecia cel puțin la valoarea $d \approx \pm 0{,}2$.

În cazul unui răspuns oral sau la aprecierea globală a unei lucrări scrise eroarea poate fi mai mare. Să ne gîndim, de exemplu, la motivele subiective care intervin la aprecierea unei compuneri la limba română. Această eroare ar putea fi evaluată statistic, comparînd aprecierile date de mai mulți profesori asupra aceluiași răspuns sau lucrare.

În acest scop am prelucrat datele de la două comisii de admitere pentru liceu. Din totalul de 651 răspunsuri la 204 între notele date de cei doi profesori de specialitate era o diferență de 1 punct. Deci probabilitatea de apariție a diferenței de 1 punct este de 0,3, sau altfel exprimat: diferența medie este de $\pm 0{,}3$.

Ce înseamnă diferența de 1 punct? Cazurile se pot situa între două extreme. Un caz extrem este ca unul din profesori să fi dat nota justă, iar celălalt să fi greșit cu un punct. Alt caz extrem: răspunsul elevului era la mijloc între cele două valori și atunci a intervenit eroarea $x_m = \pm 0{,}5$ cu semne contrarii. În principiu este posibil ca ambii profesori să fi greșit în același sens, de exemplu unul cu 1 punct, celălalt cu 2 puncte în plus, dar acest caz nu este prea probabil.

La concursurile de admitere studiate de noi, profesorii au lucrat împreună, deci s-au influențat reciproc și s-au ferit de diferențe prea mari. Dacă ei ar fi lucrat independent, cazurile de necoincidență ar fi fost mai frecvente și ar fi apărut și diferențe de 2 sau chiar și de 3 puncte.

La această problemă trebuie să avem în vedere și faptul că la aprecierea globală nu folosim notele în mod proporțional. Nota 10 nu înseamnă de două ori mai multe cunoștințe decît nota 5. Mai ales la cele două extreme ale șirului de valori se observă discordanță mare între profesori. Unul nu dă aproape niciodată nota 10, altul o dă cu multă ușurință. În cazul cînd la extemporal elevul dă foaia goală, diferiți profesori dau note diferite: 1, 2, 3 sau 4.

Încă o sursă de eroare: profesorul apreciază *răspunsul* elevului și nu *cunoștințele* sale. Între cele două noțiuni este o deosebire. La răspunsul oral — mai mult ca la verificarea prin teste docimologice — intervin la elevi diferiți factori subiectivi, emoții, stări de inhibiție etc., care duc la erori suplimentare față de cele amintite.

Din aceste motive eroarea va putea fi cel puțin de $D \approx \pm 0{,}5$.

Deci la aprecierea prin test docimologic sau lucrare cu punctaj minuțios elaborat intervine eroare de $d \approx \pm 0{,}2$ la apreciere globală $D \approx \pm 0{,}5$.

3. Pînă acum ne-am ocupat de notarea unui singur răspuns. Noi însă vrem să apreciem cunoștințele elevului în ansamblu. Se pune problema: cum reflectă mediile calculate din aceste note nivelul general de pregătire al elevului.

Problema este destul de complicată. Dacă elevul ar ști fiecare lecție de 8, atunci — abstracție făcînd de erorile menționate mai sus — ar primi cu siguranță media 8. Dar el nu se pregătește uniform, ci asimilează o lecție mai bine, alta mai puțin. Profesorul nu-l poate verifica la fiecare oră; îl ascultă din cînd în cînd, la întîmplare. Nici chiar o lecție nu o știe în mod uniform; poate să primească întrebări mai grele sau mai ușoare pentru el. Astfel media nu reflectă

pregătirea de zi cu zi a elevului ci numai cunoştinţele sale referitoare la întrebările care i s-au pus cînd a fost verificat. Aici intervine hazardul, deci problema trebuie formulată astfel: care este probabilitatea, ca un elev cu pregătirea corespunzătoare notei 8 să obţină o medie cuprinsă în anumite limite în jurul notei 8.

Studiul acestei probabilităţi este destul de dificil. Deviaţiile de la valoarea medie pot să fie foarte diferite de la elev la elev: unul învaţă mai uniform, altul mai sporadic. Ele depind şi de sistemul de notare al profesorului: unul dă şi note de zece, şi note de doi la acelaşi elev, dacă este cazul. Altul înclină să evite extremele, tinde spre nivelare. Dispersia notelor depinde şi de domeniul în care se află media: o medie de şase poate proveni din note de 10 şi 2, pe cînd media de 8 poate cuprinde o notă de 2 numai în cazul dacă este calculată din foarte multe note. Desigur, la acordarea notelor intervin şi erorile amintite la punctele precedente.

Astfel problema trebuia tratată pe bază empirică. Am scos din cataloage o serie de medii cuprinse între 6,25 şi 8,25, calculate din 2 717 note. Am ales acest domeniu fiindcă este mai frecvent, mai caracteristic şi mai obiectiv, mediile în jur de 5 şi cele peste 9 fiind în multe cazuri scoase forţat, în mod tendenţios. Lucrînd statistic am nivelat diferenţele care izvorăsc din personalitatea elevului sau a profesorului şi din orice altă sursă de eroare.

Mediile le-am împărţit în 4 domenii mai restrînse:

1. În jur de 8 , între 8,25 şi 7,75
2. „ „ „ 7,5, „ 7,75 şi 7,25
3. „ „ „ 7 , „ 7,25 şi 6,75
4. „ „ . 6,5, „ 6,75 şi 6,25

Mediile de 7,75, 7,25 şi 6,75 le-am repartizat în mod egal între domeniile vecine, iar din mediile de 8,25 şi 6,25 am considerat numai fiecare a doua.

Astfel am întocmit o statistică din care reiese cu ce probabilitate intră nota în mediile cuprinse în domeniul respectiv. (Tabelul nr. 1.)

Tabelul nr. 1

Nota	*Probabilitatea apariţiei notelor în domeniul*			
	Domeniul 1 Medii în jur de 8 Între 8,25—7,25	2 7,50 7,75—7,25	3 7 7,25—6,75	4 6,50 6,75—6,25
1	0	0,002	0	0,003
2	0	0,004	0,002	0,011
3	0,006	0,010	0,029	0,037
4	0,027	0,021	0,057	0,084
5	0,045	0,077	0,116	0,153
6	0,098	0,098	0,152	0,189
7	0,163	0,224	0,217	0,234
8	0,226	0,281	0,246	0,177
9	0,250	0,191	0,129	0,078
10	0,185	0,092	0,051	0,034

În fiecare categorie am avut suficiente note (pînă la 247) pentru a putea fi interpretate statistic, afară de notele 1, 2 și 3 care se dau mai rar și în folosirea cărora domină nesiguranță.

Pe baza acestei statistici se poate calcula de exemplu probabilitatea ca un elev de 8 să obțină o medie între 7,50 și 8,50 deci ca diferența să nu fie mai mare de $\pm 0{,}50$ dacă elevul are numai 2 note. Calculăm probabilitățile apariției celor 11 combinații de cîte două note care dau medii cuprinse în acest interval și le însumăm, obținînd rezultatul 0,34. În acest caz concret am avea de fapt 15 combinații care dau mediile de 7,50, 8 și 8,50, dar pentru că mediile de 8,50, 7,50 etc., nu pot aparține la ambele domenii vecine și pentru a păstra intervalul de o notă, trebuie să omitem una din limitele intervalului, de exemplu pe cea inferioară. Astfel am obținut rezultatul de mai sus, considerînd intervalul deschis din partea inferioară. Considerînd intervalul închis, deci calculînd cu 15 combinații, incluzînd și mediile de 7,50 am obține probabilitatea de 0,47. În acest caz diferența este destul de mare, dar în fond ordinul de mărime este același. Dacă media se calculează din mai multe note, diferența dintre rezultatele celor două metode de calcul devine mult mai mică.

Deci în cazul că elevul are numai 2 note, probabilitatea ca media obținută să nu difere mai mult de jumătate de punct de cea reală este de 0,34. De aproape două ori mai mare este probabilitatea (0,66) ca greșeala să fie de un punct sau chiar mai mult. Deci media încheiată cu două note nu prea este reală.

Tot astfel prin calcularea probabilităților a 124 combinații se obține că probabilitatea ca un elev de 8 să obțină o medie între 7,33 și 8,66 (diferență de $\pm 0{,}66$) din trei note este de 0,58, deci o probabilitate destul de mică la o diferență relativ mare. În aceleași condiții la diferența de $\pm 0{,}33$ (medii între 7,66 și 8,33) revine o probabilitate de numai 0,23. (Lucrînd cu intervale închise, obținem rezultatele 0,58 respectiv 0,36.)

Avînd în vedere, că de multe ori încheiem mediile elevilor cu 3 note, trebuie să observăm că erorile depășesc destul de frecvent (cu probabilitate de 0,44) valoarea de $\pm 0{,}66$ puncte.

Mărind numărul notelor, eroarea scade. În cazul mai multor note și la medii sub 8 numărul combinațiilor care trebuie luate în considerare crește foarte mult, calculele devin extrem de laborioase. Pentru a le putea efectua, ne-am folosit de un calculator electronic Felix C-216. Rezultatele semnificative sînt date în tabelele 2 și 3. Intervalele sînt deschise din partea inferioară.

Din tabelul nr. 2 reiese că nici chiar cu 4 sau 5 note nu putem realiza o precizie de $\pm$ 0,25 puncte. Probabilitatea ca eroarea să fie cuprinsă în acest interval este foarte mică, de aproximativ 0,3.

Chiar și modesta precizie $\pm 0{,}5$ este departe de a fi realizată cu 2 note / probabilitate de 0,32—0,34 / și doar cu 5 note putem conta că în jumătatea cazurilor eroarea să nu depășească $\pm 0{,}5$ puncte. Eroarea este mai mare decît ± 1 punct în 41% din cazuri dacă elevul are numai 2 note și în 20% din cazuri dacă are 5 note.

Notele din care s-a întocmit statistica au fost alese astfel, ca să reprezinte o situație medie. Ele provin de la 14 profesori din două licee. S-au luat cataloage și de la clase mai bune și de la clase mai slabe, de la clase reale și umaniste, de la secția de zi și cea serală, în total 2 717 note. Am folosit numai notele de la obiectele reale : matematică, fizică, și chimie, considerînd că la aceste materii — prin specificul lor — notarea poate fi mai obiectivă și mai precisă. Avînd în vedere

aceste circumstanţe, în cazuri concrete la anumiţi profesori erorile pot fi mult mai mari decît cele calculate de noi.

Notele pe baza cărora am întocmit tabelul statistic sînt cele date de profesori, dar nu există siguranţa ca ele să reflecte în mod fidel realitatea. Este foarte probabil ca prin ele deviaţiile să fie deja atenuate, în mod involuntar aprecierea profesorului tinde spre nivelare. Unui elev apreciat în general cu 7 răspunsuri de 5, profesorul este înclinat să-i dea nota 6.

Tabelul nr. 2

Numărul notelor din care s-a calculat media	*Probabilitatea ca media să fie cuprinsă într-un interval de 0,5 puncte*	
	în jur de nota 8	*în jur de nota 7*
3	0,14	0,13
4	0,25	0,23
5	0,32	0 35

Tabelul nr. 3

Numărul notelor din care s.a calculat media	*Probabilitatea ca media să fie cuprinsă într-un*		
	interval de 1 punct		*interval de 2 puncte*
	în jur de 8	*în jur de 7*	*în jur de 6*
2	0,34	0,32	0,59
3	0,41	0,38	0,69
4	0,47	0,44	0,76
5	0,51	0,49	0,80

Un alt factor de nivelare : dacă un elev de nota 7 a avut „ghinionul" să primească o notă 2 şi nu a avut posibilitatea să răspundă de multe ori, în statistica noastră nu mai apare în coloana care corespunde nivelului de 7 fiindcă nu şi-a realizat această medie. La fel se prezintă cazul elevului slăbuţ, dacă a avut „norocul" să obţină o notă de 10. Deci în statistica noastră din cauze obiective dispersia este mai mică decît în realitate.

La unele obiecte calcularea mediilor se face ţinînd seama şi de nota obţinută la lucrarea trimestrială. La această notă intervin aceleaşi erori ca la răspunsurile orale, de aproximativ aceeaşi mărime. Totuşi, ţinîndu-se seama că la teză se dă de obicei o temă de sinteză, că lucrarea este o probă de o oră, că poate fi apreciată cu multă chibzuinţă, putem considera că la teză eroarea este puţin mai mică decît la răspunsurile orale. Cu toate acestea, deoarece eroarea mediei este determinată cu pondere mare de eroarea notei de la teză, deci de o singură notă, în aceste cazuri influenţa hazardului este deosebit de mare, aproximativ ca în cazul mediilor încheiate cu 2 sau 3 note.

Deci chiar dacă elevul are 4—5 note (ceea ce nu este frecvent la obiectele cu puţine ore pe săptămînă), eroarea provenită din hazard este în general între 0,5 şi 1 punct, deci în jur de $\Delta \approx \pm 0{,}7$.

Cu ajutorul tabelului statistic întocmit putem evalua cu aproximaţie destul de bună precizia care se poate obţine cu sistemul de 5 note. Din trei note se obţin medii în jur de 4 (corespunzătoare notei noastre de 8) între 3,33 şi 4,66 (în sistemul nostru 6,66 şi 9,33) deci cu diferenţă de maximum $\pm 0,66$ (în sistemul nostru $\pm 1,33$!) cu probabilitate de numai 0,26. În jurul aceleiaşi note diferenţa de maximum $\pm 0,33$ în sistemul de cinci note (respectiv $\pm$ 0,66 în sistemul nostru) se realizează cu probabilitate de numai 0,18. Aceasta este de trei ori mai mică decît probabilitatea de 0,56 realizată în aceleaşi condiţii în sistemul nostru zecimal.

* * *

Din cele arătate la punctul 1 reiese că la stabilirea unei note gradul de sensibilitate al sistemului actual de notare atrage după sine o eroare care are valoarea maximă $x_m = \pm 0,5$ şi valoare medie de $x = \pm 0,25$.

La punctul 2 am văzut că din alte motive mai intervine o eroare care este în cel mai bun caz $d \approx \pm 0,2$, dar în general $D \approx \pm 0,5$.

La punctul 3 am observat că la calcularea mediilor apare şi influenţa hazardului. Eroarea provenită din această cauză poate lua valori diferite, depinzînd de mulţi factori, dar în medie putem conta pe $\Delta \approx \pm 0,7$.

După cum vedem, diferitele erori sînt aproximativ de aceeaşi mărime. Statistic vorbind, la un număr mare de elevi ele se compensează. Dar în cazul unui singur elev chiar şi cu un număr relativ mare de note (4—5) apare o eroare de cel puţin $\pm 0,5$ puncte cu o probabilitate de minimum 50%.

Trecînd la sistemul de 20 de note, eroarea x ar fi de două ori mai mică, dar celelalte erori nu ar scade în aceeaşi măsură, deci precizia notării nu ar creşte simţitor.

Concluzii

I. Dacă se menţine sistemul actual de verificare a cunoştinţelor nu avem nici un motiv să abandonăm sistemul de notare cu 10 note, care a devenit tradiţional în şcoala românească. Folosind 20 de note am complica sistemul de notare fără un folos apreciabil. Folosind numai 5 note, sensibilitatea sistemului ar scădea în mod considerabil. Este posibil, ca din punct de vedere pedagogic acest lucru să nu fie dăunător, dar acest sistem nu prezintă nici un avantaj pentru care ar merita să abandonăm pe cel cu care ne-am obişnuit.

II. Păstrînd sistemul de 10 note, rămîne de văzut în ce măsură are rost să calculăm zecimalele.

Dacă eroarea mediilor este în jur de $\pm 0,5$ puncte, nu avem motiv să mai calculăm sutimile, cum se prevede la liceu, dar nici zecimile. Se impune ca să se calculeze mediile cu rotunjire la numere întregi, ca la şcoala generală. Eventual să se lase la latitudinea profesorului, ca de la 50 de sutimi să rotunjească fie în sus, fie în jos.

Calcularea mediilor cu rotunjire ar simplifica mult munca profesorilor şi ar atrage după sine scăderea greşelilor de calcul şi a corecturilor din cataloage.

III. Nici media generală calculată cu precizie de sutimi, chiar şi din medii reprezentate prin numere întregi nu este fundamentată din punct de vedere docimologic.

Nu are rost să spunem că elevul X cu media de 9,41 este primul din clasă, iar elevul Y cu 9,38 este al doilea, diferența fiind cuprinsă în limitele de eroare. De fapt împotriva unei asemenea aprecieri s-ar putea aduce și argumente de ordin psihopedagogic.

Dacă vrem să păstrăm media generală, atunci s-o calculăm tot prin rotunjire și să spunem că elevul are media generală de 9 sau 8 și așa mai departe. Poate ar fi și mai bine să renunțăm la media generală și să premiem elevii după rezultatele deosebite obținute la o anumită materie. Dacă totuși vrem să premiem elevii după media generală, să apreciem sîrguința și ambiția celor care învață bine la toate materiile, atunci ar fi bine să obțină premiul I toți cei cu media 10 (rotunjită), premiul II toți cei cu media 9 obținută prin rotunjire în jos și premiul III cei cu media 9 obținută prin rotunjire în sus.

Dar nu are absolut nici un rost ca dirigintele să calculeze ore în șir ca să poată menționa în catalog că elevul Z cu media generală de 5,15 este al 33-lea între 38 elevi.

IV. Precizia sistemului de notare, pe care am considerat-o suficientă pentru a aprecia progresul la învățătură al elevilor în timpul anului școlar, nu mai este mulțumitoare la concursurile de admitere, unde în sistemul actual soarta candidatului este decisă de zecimale care sînt mult sub limitele erorilor. La asemenea concursuri — unde este posibil — se recomandă folosirea testelor docimologice minuțios elaborate, care permit o cotare mai sensibilă, mai precisă și mai obiectivă.

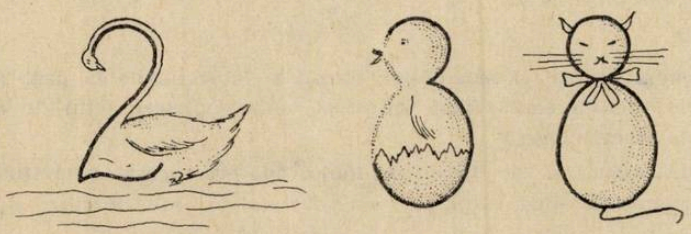
Rolul metodelor active în perfecționarea învățămîntului a constituit tema unui însemnat Simpozion organizat la Cîmpulung-Muscel în zilele de 1—2 iunie 1974, de Inspectoratul de învățămînt al județului Argeș și de Institutul de științe pedagogice, în cadrul manifestărilor cultural-educative „Memoria Argeșului". Simpozionul a cuprins o tematică de larg orizont, cu problemele perfecționării metodelor de predare-învățare.

Corelația dintre desen și celelalte obiecte de învățămînt

Înv. MARIA NEACȘU
Liceul „I. L. Caragiale"
Ploiești

Desenul, pe lîngă faptul că este o cale de realizare a educației estetice, deoarece contribuie la dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor, constituie și un prețios mijloc de transmitere și însușire a cunoștințelor din cadrul fiecărui obiect de învățămînt. La rîndul lor, celelalte discipline școlare furnizează un bogat material necesar desfășurării lecțiilor în cadrul diferitelor forme de desen. De aceea, la întocmirea planificării materiei pentru fiecare obiect de studiu avem în vedere planificarea temelor pentru toate formele de desen, în raport cu lecțiile prevăzute la celelalte materii. O oră de convorbiri despre artă cu tema „Arta populară" pregătește înțelegerea de către elevii clasei a IV-a a lecției de citire „Ștergar românesc", după care planificăm o oră de desen decorativ pentru împodobirea frizei unui ștergar, cu elemente ornamentale inspirate din poezia învățată. Tot astfel, la clasa I, la cunoașterea mediului înconjurător s-a făcut observarea ghiocelului. În ora de dezvoltare a vorbirii, elevii au învățat poezia „Ghiocelul". Cunoștințele însușite în cadrul acestor două obiecte au fost folosite și în lecțiile de desen, planificînd o lecție de desen după natură „Ghiocelul", una de desen decorativ „Friză cu ghiocei" și, a treia, desen din memorie și imaginație, „Copiii culeg ghiocei pentru mame".

La clasa I, folosirea desenului explicativ este o cerință impusă de particularitățile dezvoltării psihofizice ale școlariilor de 6 ani. De aceea, pe lîngă bogatul material didactic confecționat, ne folosim de desenul la tablă ori de cîte ori este nevoie, ușurînd asimilarea cunoștințelor și înlăturînd unele greutăți întîmpinate de copii în procesul scrierii. Astfel, știind că scrierea unor cifre prezintă anumite dificultăți în ceea ce privește respectarea mărimii și formei elementelor componente, încadrarea lor în căsuță, am folosit desenul la tablă sub forma jocului „Chipul cifrelor". Pe lîngă faptul că este foarte atractiv pentru copii, acest procedeu a înlesnit scrierea corectă mai ales a cifrelor 2, 3, 8 etc. De exemplu:

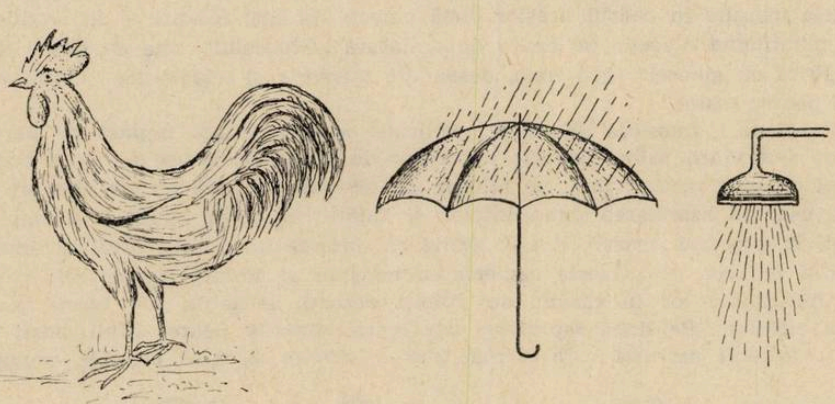


De asemenea, ne folosim de desenul schematic pentru ilustrarea conținutului unor poezii sau cîntece, ușurînd înțelegerea textului și sensul unor cuvinte. Astfel cîntecul „Bobocii" predat în primele zile de școală, a fost învățat foarte ușor de copii, explicîndu-le conținutul cu ajutorul desenului pe tablă. Versurile :

Nu sîntem acei boboci nepoții lui Donald, / Nici bobocii ce-nfloresc cînd soarele e cald. / Noi sîntem bobocii care spre școală pornim, / Să-nvățăm abecedarul și să socotim. / au fost ilustrate prin imaginile : un rățoi Donald, un boboc de floare, soarele și un copil cu ghiozdan. La sfîrșitul orelor, cînd s-a repetat cîntecul, aproape toți elevii reținuseră textul.

La această clasă, în perioada preabecedară, am folosit desenul pentru redarea semnelor grafice, pentru formarea îndemînării și deprinderilor de scriere. De aceea, această activitate nu a fost redusă numai la orele rezervate desenului. Organizat sub formă de joc, însoțit de scurte povestioare care să-i capteze pe copii, desenul i-a familiarizat cu elementele grafice necesare scrierii, i-a obișnuit cu mînuirea instrumentului de scris, le dezvoltă mușchii mici ai mîinii, le coordonează mișcările prin exercițiile de trasarea liniilor de diferite forme și mărimi, în diverse poziții. Aceste exerciții le-am efectuat pe caietele de grafisme fie în ore speciale, fie în cadrul activităților în completare la fiecare obiect. Sînt nenumărate exemplele ce se pot da. Menționăm cîteva dintre acestea.

Organizînd cu elevii clasei I jocul „Ce lipsește ?", le-am împărțit cartonașe pe care erau desenați cocoși fără coadă, ei trebuind să le completeze din linii curbe cu creionul bicolor sau culori. În completarea lecției de abecedar în care s-a intuit ilustrația „Ploaie de toamnă" și urma să se scrie bastonata cu întorsătura în jos, am distribuit cartonașe pe care era desenată umbrela fără baston, elevii avînd ca sarcină să completeze elementele care lipseau (bastonul, pică-

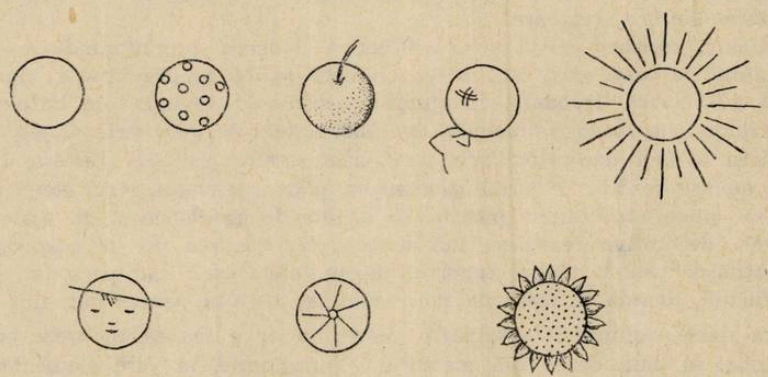


turile de ploaie). Același procedeu l-am folosit și la lecția de la pag. 24 din abecedar, de data aceasta elevii fiind îndrumați să completeze jetul de apă la dușurile desenate pe cartonașe.

Pe lîngă faptul că au lucrat cu multă plăcere, aceste exerciții au ușurat scrierea unor semne grafice, lucru ce l-am constatat la orele de citire și aritmetică.

Tot în această perioadă am folosit şabloanele pentru a-i obişnui să contureze, să redea exact diferite forme cu care au fost familiarizaţi la ora de aritmetică. Cu ajutorul pătratului au desenat batista păpuşii pe care fiecare a decorat-o cu linii şi puncte în diferite combinaţii, stimulîndu-le în felul acesta, creativitatea. Folosind triunghiul şi dreptunghiul, la ora de citit-scris, am desenat căsuţa „Caprei cu trei iezi", fiecare dintre elevi întrecîndu-se să mai adauge şi alte elemente (gardul din linioare verticale şi orizontale, pomul cu crenguţe din linii în diferite direcţii etc.). În acest fel, prin desen, copiii şi-au consolidat cunoştinţele despre figurile geometrice.

Foarte mult i-a antrenat şi jocul „Completează figura" care, pe lîngă faptul că le formează priceperi şi deprinderi elementare de desen, le dezvoltă imaginaţia, gîndirea şi le fixează cunoştinţele însuşite la celelalte obiecte de studiu (aritmetică, citire, cunoaşterea mediului înconjurător). Un astfel de joc este următorul : Cu ajutorul unui şablon (monedă) elevii desenează cercul, în acelaşi timp cu demonstrarea făcută la tablă. Elevii sînt solicitaţi să completeze acest cerc în aşa fel încît să redea imaginea cît mai multor obiecte.



Organizînd asemenea exerciţii elevii au putut trece treptat de la desenul-joc la desenul-muncă, au căpătat încredere în forţele proprii, li s-a trezit dorinţa de a desena şi, în acelaşi timp, le-am înlesnit formarea deprinderilor de scriere într-un mod plăcut şi atractiv.

Lecţiile de citire şi lectură în afară de clasă oferă elevilor o multitudine de imagini, prin impresiile puternice ce se produc în sufletul lor, imagini pe care le redau în desenele din memorie şi imaginaţie. Aceste desene ne dau posibilitatea să vedem în ce măsură sînt înţelese şi-i interesează diferite lecturi, intensitatea trăirilor interioare produse de acestea. Totodată, la aceste lecţii putem folosi desenul pentru explicarea unor cuvinte, expresii sau ilustrarea unor fragmente. Astfel, la lecţia „Căprioara", la clasa a III-a, pentru a le forma o imagine despre salturile îndrăzneţe peste prăpăstii ale celor două vieţuitoare, căprioara şi puiul său, cît şi pentru a le explica sensul cuvintelor „genune", „ţancuri" şi a expresiilor „hrube de verdeaţă", „bolţi de frunze", am ilustrat prin desen la tablă aceste aspecte. Aceasta a permis elevilor să-şi însuşească mai uşor conţinutul textului şi să redea şi ei la ora de desen, în imagini plastice, următorul fragment : „Şi-au mers aşa multă vreme pînă ce au dat în sfîrşit de luminiş. Iedul, bucuros, o ia

înainte sărind. Dar în aceeași clipă căprioara se oprește, ca de o presimțire, adu-mecînd".

Desenul îi ajută pe elevi să ilustreze în caietele de lectură ceea ce i-a impresionat mai mult din textul citit, să contureze personajele, scoțînd în evidență caracteristicile lor (fata babei frumos îmbrăcată, dar urîtă și rea; fata moșului modestă, dar frumoasă și blîndă, Feți-Frumoși, balauri și zmei, zîne și mame vitrege), fiecare cu însușirile descrise, în funcție de impresia pe care a produs-o asupra micilor cititori. Desenul stimulează imaginația creatoare a copiilor, le dă posibilitatea să-și manifeste originalitatea. Legat de conținutul textului, manualele includ la unele lecții proverbe, ghicitori, zicători, al căror înțeles este mai ușor de pătruns dacă sînt ilustrate prin desen.

La clasele mici, în special la clasa a II-a, la lecțiile de citire, după ce se face analiza textului și se structurează conținutul în idei principale, mai ales la începutul acestei activități, ideile se pot ilustra prin desen. Lecția „Cele patru anotimpuri" din abecedar sau „Cocorul înțelept" la clasa a II-a. Tot prin desen, elevii clasei a IV-a redau planul unor bucăți de lectură, astfel de teme fiind incluse în manualul de compunere („Ursul păcălit de vulpe"), ceea ce contribuie la dezvoltarea gîndirii creatoare.

O strînsă corelare există între aritmetică și desen, condiționîndu-se reciproc. Desenul ajută pe copii să-și facă o reprezentare logică asupra liniilor, figurilor și corpurilor geometrice. Totodată, cu ajutorul desenului, elevii învață cifrele, reprezintă mărimile, ilustrează problemele etc. Elementele de geometrie slujesc elevilor la alcătuirea frizelor decorative prin combinări și alternări ale acestora. Decorînd suprafețe închise de diferite forme geometrice (pătrat, triunghi, cerc) elevii au posibilitatea să aplice cunoștințele însușite la lecțiile de geometrie și, în același timp, cu motivele decorative realizate, înfrumusețează obiectele de uz gospodăresc (o casetă, cutițașul pentru hîrtie, suportul de șerveței etc.) sau personal (un șervețel, o fustiță, lucrată în orele de lucru manual, bentița pentru păr etc.).

Fără unele noțiuni de geometrie, elevii nu ar putea să realizeze echilibrul compozițional al unui desen din memorie și imaginație, în care elementele principale sînt grupate în diferite forme geometrice ce se schițează ușor pe foaie. Aceeași cerință este impusă și la desenul după natură, prin faptul că elevul încadrează obiectul pe care trebuie să-l deseneze într-o anumită figură geometrică în raport cu forma pe care o prezintă. Numai astfel, desenatorul reușește să păstreze proporțiile și să redea întocmai detaliile obiectului din natură care-i servește ca model.

Însușirea unor cunoștințe de geografie nu este posibilă fără ajutorul desenului. Desenînd și colorînd o hartă, elevii își formează idei clare și imagini vii asupra caracteristicilor geografice ale județului, ale diferitelor forme de relief pe care le prezintă teritoriul țării noastre. Începînd cu primele noțiuni de geografie pe care le învață, elevii sînt familiarizați cu semnele convenționale, cu schițe ale formelor de relief, cu alcătuirea planului clasei, școlii, cartierului și cu harta. Toate acestea se pot realiza numai cu ajutorul desenului, care este folosit și în consolidarea și verificarea cunoștințelor de geografie. Astfel, la una din orele de consolidare a cunoștințelor, la clasa a III-a, am cerut elevilor să schițeze itinerariul unei excursii imaginare, prin cît mai multe și diferite semne convenționale (clădiri, șosea, drum de țară, pășune, pădure, cale ferată, apă curgătoare etc.) După schița făcută, fiecare elev a redat verbal excursia imaginată. Prin ob-

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

servațiile făcute în natură cu prilejul orelor de geografie, a plimbărilor și excursiilor care au avut ca scop observarea formelor de relief, a cursului apelor, am putut forma la elevi priceperea de a determina distanțele, direcțiile, orientarea în spațiu, priceperi necesare la toate formele de desen.

Corelînd cunoștințele de la lecțiile de istorie cu intuirea unor tablouri în care sînt ilustrate momente ale luptei poporului nostru împotriva cotropitorilor, se mobilizează intens imaginația creatoare a elevilor și le prilejuiește puternice trăiri afective. Un exemplu semnificativ îl constituie intuirea tabloului „Atacul de la Smîrdan" de N. Grigorescu, în cadrul lecției de istorie „Războiul pentru independență". Tot la această lecție s-au citit fragmente din ciclul de poezii „Ostașii noștri" de V. Alecsandri. În felul acesta, elevii și-au putut întregi cunoștințele predate, iar unora le-a sugerat idei pentru redarea unei scene din luptele purtate de români cu turcii.

Vizitarea Muzeului de artă a prilejuit elevilor cunoașterea unor remarcabile opere de artă ale pictorilor noștri care, animați de un adevărat patriotism, au imortalizat cele mai semnificative momente din zbuciumata istorie a poporului român („Hora Unirii" de Th. Aman, „1907" — de O. Băncilă, portrete ale personalităților istorice etc.). Prin intermediul lor elevii își lărgesc sfera de cunoștințe căpătate la istorie, învață să prețuiască jertfa înaintașilor noștri, fapt care duce la dezvoltarea sentimentelor patriotice ale acestora.

La lecțiile de cunoștințe despre natură folosim desenul pentru a demonstra particularitățile unor plante, animale, fenomene, deoarece îi ajută pe elevi să-și clarifice și să concretizeze cunoștințele respective. Pe lîngă materialul viu sau mulajele folosite la lecție, planșele cu aceste plante sau animale prezentate în mediul lor de viață vin să întregească cunoștințele predate, să le formeze o concepție justă despre natură. Tot în acest scop cerem elevilor să folosească desenul în activitatea independentă de învățare.

Observările asupra naturii sînt folosite și în orele de desen după natură, din memorie și imaginație, iar multitudinea de modele oferite de floră și faună influențează puternic desenul decorativ al elevilor. De pildă, în clasele mici elevii studiază mușcata în cadrul obiectului cunoașterea mediului înconjurător. Observațiile făcute cu acest prilej îi ajută la realizarea desenului după natură cu această temă. Frunzele, florile, fructele, insectele studiate la cunoștințe despre natură reprezintă o mare varietate de elemente care, stilizate, sînt folosite de elevi la decorarea frizelor și a jocurilor de fond (frunze de stejar și ghinda, frunza de viță sălbatică cu strugurelul, crenguța și conul de brad, fluturele, buburuza etc.).

Corelarea desenului cu lucrul manual asigură legarea teoriei de practică. La decorarea multor obiecte realizate în cadrul orelor de îndeletniciri practice elevii aplică formele compoziționale ale desenului decorativ (rîuri, borduri, frize, jocuri de fond). Se știe că desenul decorativ realizat de copii are la bază motivația aplicabilității sale în viața practică, fapt care se realizează în mare parte în orele de lucru manual. Între primele obiecte pe care elevii le confecționează la lucrul manual și pe care le decorează cu diferite motive, este semnul de carte. În clasele mai mari, cînd elevii stăpînesc tehnica diferitelor puncte de cusături, decorează șervețelul, punguța pentru lucru, șorțulețul etc., cu o seamă de motive realizate în orele de desen. Lucrările din lemn executate de băieți (scăriță, rama pentru fotografii, cuțitașul, caseta și altele) sînt frumos împodobite tot cu ajutorul desenului decorativ. Găsirea celui mai adecvat model decorativ pentru fiecare obiect,

armonizarea culorilor pentru obținerea celor mai reușite efecte estetice necesită multă fantezie și bun gust, solicită gîndirea creatoare a copiilor. În urma discuțiilor purtate cu elevii în cadrul orelor de convorbiri despre arta populară, ei și-au manifestat dorința să decoreze linguri de lemn cu motive folclorice, dovedind multă originalitate în execuție și colorit.

Realizînd o strînsă corelație a tuturor obiectelor de studiu, asigurăm unitatea procesului de învățămînt al cărui scop instructiv-educativ este de a forma omul multilateral pregătit.

BIBLIOGRAFIE

Paşca, Ana — *Metodica predării desenului la clasele I—IV*, manual pentru anul IV al liceelor pedagogice de învățători, E.D.P., București, 1970.

Palade, Maria; Mîrza, Maria — *Din experiența predării desenului în școala generală de 8 ani* (clasele I—IV), E.D.P.

Tohăneanu, Alexandru; Ilioaie Maria — *Metodica predării desenului în clasele V—X școala generală*, E.D.P., București, 1971.

Georgescu-Boştină, M. I. — *Exercițiile pregătitoare din cadrul lecțiilor de desen*", „Revista de pedagogie", nr. 4/1970

Frînculescu, Maria — *Procedee folosite în predarea desenului compozițional la clasele I—IV*, „Revista de pedagogie", mai 1971, supliment.

Frînculescu, Maria — *Corelarea desenului cu muzica și literatura în școală*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1973.

— *„Educația estetică în școală"*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1973.

Funcția formativ-educativă a cercurilor de științe sociale

Prof. IOAN TUDOR,
Liceul de cultură generală din Sărmașu, județul Mureș

În organizarea cercurilor de științe sociale am luat în considerare condițiile specifice ale școlii unde lucrez, condiții determinate îndeosebi de numărul relativ redus de clase liceale (liceu cu două și trei rînduri de clase). În astfel de împrejurări, dată fiind multitudinea cercurilor ce pot fi organizate și varietatea preferințelor elevilor, numărul celor care optează pentru cercurile de științe sociale nu depășește de regulă 15—20 elevi pe școală. Pentru a veni în întîmpinarea dorințelor elevilor, în fiecare an școlar am organizat un cerc de economie politică și altul de filozofie. Recrutarea elevilor s-a făcut în exclusivitate pe baza opțiunii acestora.

Tematica cercurilor a fost alcătuită cu mult discernămînt, luînd în considerare cu prioritate interesele de cunoaștere ale elevilor, precum și actualitatea temelor propuse. În acest scop *am chestionat în scris părerile elevilor*, ocazie ce mi-a permis să constat gama extrem de variată a preocupărilor acestora. Este de prisos, cred, să subliniez că activitatea cercului devine formală și neinteresantă, atunci cînd tematica repetă programa de curs a obiectelor respective. Același fenomen se petrece și în cazul în care temele propuse a fi discutate depășesc cu mult posibilitățile de înțelegere și interpretare ale elevilor, precum și limbajul noțional adecvat al acestora.

Deschiderea ambelor cercuri, la început de an școlar, este marcată de o ședință inaugurală, comună, cu caracter mai ales organizatoric, care are drept scop prezentarea și definitivarea planului tematic, stabilirea unor responsabilități, a datelor ședințelor și chiar comunicarea bibliografiei minime pentru primele două, trei teme. Experiența mi-a dovedit că șase, cel mult șapte ședințe anuale, constituie frecvența optimă a activității unui cerc. Mă îndoiesc că desfășurarea activității cercului în două sau chiar trei ședințe anuale — cum se propune uneori — poate să nu fie suspectată de formalism. De la o ședință la alta interesul elevilor slăbește, eficiența cercului este minimă, activitatea acestuia avînd mai ales un caracter festivist.

În continuare mă voi referi la modul cum au fost tratate cîteva din temele celor două cercuri, în anul școlar trecut. Interesului manifestat de majoritatea elevilor pentru cunoașterea și înțelegerea mișcărilor sociale din lumea capitalistă, a grupărilor și regrupărilor forțelor antiimperialiste, i-a răspuns prima temă a cercului de economie — „Situația clasei muncitoare din țările capitaliste".

Plecînd de la ideea că această temă suscită un interes mai general şi poate fi abordată cu succes la nivelul oricărei clase de liceu, am invitat la dezbatere şi membrii cercului de filozofie, precum şi alţi elevi din afara celor două cercuri, pentru care tema prezenta un anumit interes. Dezbaterea fiind temeinic pregătită, desfăşurîndu-se sub forma unei mese rotunde, utilizînd statistici, grafice, diagrame, citate, şi extrase din presă, a suscitat un viu interes, determinînd participarea la discuţie nu numai a membrilor cercului de economie care pregătiseră tema, ci şi a celorlalţi participanţi. Discuţia a căpătat un caracter aprins, adesea polemic, atunci cînd s-a făcut remarca — valabilă în linii generale — că uneori luptele muncitoreşti au determinat unele creşteri ale salariului real şi în consecinţă ale nivelului de trai. S-a desprins concluzia că înrăutăţirea situaţiei clasei muncitoare în capitalism nu trebuie înţeleasă unilateral, în sens de pauperizare absolută, de scădere continuă a nivelului de trai. Elevii au venit apoi cu argumente pentru combaterea unor teorii de genul „revoluţiei în venituri", „difuziunii proprietăţii" etc. Esenţial este că ei şi-au format o imagine mult mai apropiată de realitate despre situaţia clasei muncitoare în capitalismul contemporan, cu concluzia evidentă că proprietatea privată asupra mijloacelor de producţie este generatoarea tuturor relelor şi că, deci, numai înlocuirea acesteia va duce la lichidarea lor.

A doua şedinţă a cercului de economie politică a avut ca temă, de real interes pentru elevi, „Criza sistemului valutar occidental". La şedinţa cercului, şi de această dată, pe lîngă membrii acestuia au participat şi alţi elevi atraşi de importanţa şi ineditul temei. Dezbaterea a pornit de la două succinte referate, care la sugestia profesorului au conturat doar cîteva repere pentru un dialog fructuos. Discuţiile purtate au evidenţiat ideea că fenomenele de criză şi instabilitate ale economiei capitaliste contemporane au drept corolar criza sistemului valutar. S-au clarificat, cu această ocazie, şi unele noţiuni mai puţin cunoscute de elevi, dar frecvent întîlnite în presă, cum ar fi : valorizare şi devalorizare, curs valutar, paritate oficială, sistem etalon-aur-devize etc. Tema le-a prilejuit elevilor înţelegerea mai profundă a fenomenului de instabilitate a economiei capitaliste mondiale, le-a oferit posibilitatea să realizeze pe planul conceptelor o corelaţie mai strînsă între principalele categorii ale economiei politice capitaliste. La prima vedere tema de mai sus ar putea părea puţin pretenţioasă, dar îndrumarea şi sprijinul dat elevilor în selectarea bibliografiei, consultaţiile individuale acordate celor preocupaţi în mod deosebit, contactul permanent cu membrii cercului, au asigurat reuşita deplină în clarificarea temei.

În desfăşurarea activităţii cercului am pornit de la ideea că în linii generale trebuie să existe o anumită corespondenţă între programa de studiu şi tematica acestuia, că activitatea cercului (de economie sau filozofie) are menirea să deschidă un orizont mai larg elevilor, să contribuie la formarea unui sistem închegat de noţiuni, sentimente şi convingeri. Am apreciat astfel că elevii posedă deja noţiunile necesare discutării următoarei teme : „Dialectica făuririi societăţii socialiste multilateral dezvoltate în ţara noastră". Dat fiind ecoul larg stîrnit de această temă la şedinţă, pe lîngă membrii cercului au participat şi alţi elevi din şcoală. O astfel de temă mi s-a părut cu atît mai necesară cu cît în cadrul orelor la clasă, sau cu alte ocazii, sesizasem unele confuzii şi înţelegeri simpliste ale conceptului de socialism multilateral dezvoltat. Pentru reuşita dezbaterii am antrenat elevii la o aprofundare, îndeosebi a documentelor Congresului al X-lea al

P.C.R. și Conferinței Naționale din iulie 1972. Ședința s-a desfășurat sub forma unei mese rotunde, pe baza unui schimb de idei în care argumentele, întrebările și răspunsurile schimbate între elevi au confirmat încă o dată virtuțile reale ale promovării unui dialog sincer și deschis între profesor și elev. Direcțiile fundamentale ale etapei pe care o parcurge în prezent țara noastră s-au înfățișat elevilor în interacțiunea și logica lor internă. Evident nu e posibil ca într-o singură ședință să fie epuizată o tematică atît de vastă. S-a realizat însă o clarificare de fond a problemelor actualei etape. Unele idei le-am ilustrat prin diapozitive și planșe adecvate, precum și prin citate semnificative din documentele de partid.

Tema „Prognoză economică și planificare" a prilejuit, de asemenea, o amplă discuție în jurul problemelor tacticii și strategiei economice a partidului, a dezvoltării pe termen lung a planului unic de dezvoltare economico-socială a patriei etc.

Activitatea cercului de economie s-a continuat cu următoarele teme : „Interferența știință-producție și implicațiile ei economice", „Problemele economice ale țărilor în curs de dezvoltare" și „Probleme ale integrării economice în capitalism și socialism".

Tematica cercului de economie, ca de altfel și a celui de filozofie, trebuie să fie racordată la realitățile construcției economice din țara noastră și ale evoluției vieții economice mondiale. Așa se face că în tematica cercului de economie pe acest an școlar am introdus teme cum sînt : „Criza energetică mondială și implicațiile ei economice", „Economisirea energiei — problemă de interes național", „România în circuitul mondial al valorilor materiale", „Constituirea și funcționarea societăților mixte cu participarea României etc.

Problemele specifice tineretului, necesitatea de a găsi răspunsuri întrebărilor ce-i frămîntă, nevoia de meditație și reflecție, își găsesc o rezolvare adecvată în cadrul cercului de filozofie. O primă temă a acestui cerc, în anul școlar trecut, a fost „Tineretul și contemporaneitatea". Interesul manifestat de elevi în legătură cu problematica mișcărilor de tineret în lumea contemporană este de-a dreptul captivant, și se vădește în varietatea întrebărilor pe care elevii le adresează în legătură cu această temă la orele de curs, sau cele de dirigenție, la învățămîntul politic U.T.C. etc.

Dezbaterea s-a desfășurat sub formă de discuție colectivă și răspuns la întrebări. S-a evidențiat cu această ocazie maturitatea de gîndire și discernămînt, spiritul de discernămînt al elevilor în analiza mișcărilor revendicative și protestatare ale tineretului contemporan. Relevarea fenomenelor de „șomaj juvenil", scăderea alocațiilor bugetare pentru învățămînt, majorarea taxelor școlare, discriminările rasiale, întreg cortegiul de inechități sociale, ce-și au sorgintea în societatea de consum, au stimulat combativitatea, dar mai ales au sensibilizat latura emotiv-afectivă a elevilor. În finalul discuției s-a relevat rolul și locul tineretului patriei noastre, ca detașament activ al mișcării progresiste a tineretului mondial.

Ideea de om și umanism în filozofia marxistă a fost a doua temă a cercului de filozofie, planificată după ce elevii anului IV au parcurs capitolul de istoria filozofiei. Dezbaterea temei sub formă de discuție colectivă a avut menirea să ofere elevilor o imagine de ansamblu asupra locului omului în diferitele sisteme filozofice premarxiste, să-i determine să înțeleagă de ce întreaga filozofie marxistă este centrată în jurul noțiunii de om, iar socialismul vizează tocmai dezvoltarea multilaterală a personalității umane, fiind societatea totalei umanizări a omului.

A treia temă „Socialismul şi contradicţiile" a făcut posibilă înţelegerea mai profundă de către elevi a mecanismului complex al acţiunii contradicţiilor în socialism, faptul că socialismul şi comunismul sînt compatibile cu manifestarea contradicţiilor, dar că acestea comportă un anumit specific şi mod de rezolvare. În pregătirea temei elevii au folosit unele articole din „Era socialistă", „Probleme economice" şi unele consultaţii apărute în ziarul „Scînteia".

Programa cercului a mai cuprins următoarele teme : „Conceptul de înstrăinare", „Socialismul, cultura şi religia", precum şi „Confruntări filozofice în gîndirea contemporană", temă care, dată fiind amploarea şi dificultatea ei, a constituit obiectul ultimelor două dezbateri ale cercului.

Temele abordate, deşi variate ca problematică, comportă o corelare pe un plan mai general cu materia studiată la obiectul filozofie. Practica mi-a dovedit că abordarea unor teme cu iz de preţiozitate, ce nu corespund unor necesităţi cognitiv-formative reale ale elevilor, nu este de natură să stimuleze creativitatea gîndirii, dialogul viu, degenerînd în formalism. Selectarea temelor cercului nu poate să nu ia în considerare eventualele dificultăţi de informare şi documentare a elevilor. Aceasta m-a determinat, datorită şi specificului de muncă din şcoală, să iniţiez cu prioritate membrii celor două cercuri în tehnica studierii articolelor din revistele de specialitate : „Era socialistă", „Revista de filozofie", „Probleme economice", „Forum"—ştiinţe sociale, reviste ce se găsesc în biblioteca oricărei şcoli. Trebuie avut în vedere că o parte din elevi au tendinţa de a reproduce mai mult sau mai puţin exact formulările întîlnite în materialele studiate, şi mai puţin de a interpreta şi trece prin filtrul propriei lor gîndiri ideile întîlnite. În acest scop am reuşit să creez elevilor obişnuinţa de a folosi cît mai adecvat noţiunile noi şi de a manifesta exigenţă faţă de propriile lor formulări. De un real sprijin în această direcţie ne-au fost unele dicţionare (filozofic, enciclopedic, de neologisme, de etică pentru tineret, diplomatic etc.) constituind instrumente indispensabile în studierea unor materiale de specialitate, în formarea unei exprimări elevate la elevi.

Preocupat de a-i obişnui pe elevi cu activitatea independentă, cu perseverenţa şi consecvenţa în muncă, am pretins membrilor cercurilor să alcătuiască unele mape tematice. Acestea constau în selecţionarea şi gruparea pe probleme (economice, politice, sociale, culturale, ştiinţifice, etice etc.) a unor materiale apărute în presă. Temele urmărite de elevi au fost diverse, fapt ce a determinat alcătuirea unor grupaje de materiale variate şi bogate. Aceste mape tematice au constituit un instrument de muncă deosebit de preţios în activitatea de pregătire a elevilor, contribuind substanţial la ridicarea calităţii discuţiilor în cadrul cercurilor. Convins fiind de utilitatea acestor mape, ne propunem pe viitor o diversificare a ariei tematice şi antrenarea unui număr sporit de elevi la întocmirea lor.

Modalităţile cele mai reuşite de dezbatere a temelor în cadrul cercurilor de ştiinţe sociale ni se par a fi : discuţiile colective, mesele rotunde şi colocviile, care facilitează înlăturarea reticenţelor şi inhibiţiilor, stimulează sinceritatea şi curajul opiniilor, obişnuinţa de a susţine şi argumenta ideile, oferind în acelaşi timp posibilitatea tuturor membrilor cercului să fie antrenaţi la discuţie. Referatele au fost folosite mult mai rar şi numai în situaţiile în care era necesar să se ofere o bază de discuţie. Folosirea abuzivă a acestora presupune un volum de muncă excesiv din partea elevilor şi uneori prin nivelul scăzut al discuţiilor pe care le generează nu răsplătesc efortul cheltuit de elevi pentru întocmirea lor.

Cu bune rezultate poate fi folosită metoda dezbaterilor pe grupe mici. Se alcătuiesc grupe de cîte trei pînă la cinci elevi, care se pregătesc cu predilecție într-o anumită problemă a temei generale. Așa s-a dezbătut de pildă tema „Socialismul și contradicțiile", cu următoarele subteme: „Specificul contradicțiilor în socialism", „Tipuri de contradicții", și „Rolul factorului subiectiv, conștient, în rezolvarea contradicțiilor în socialism". Discuția a fost eficientă, mai ales că s-a indicat elevilor să folosească, drept argumente, exemple și din activitatea social-economică pe plan local și județean.

Consider că activitatea cercurilor de științe sociale, îndeosebi a celui de economie politică, poate fi completată în mod fericit prin excursii și vizite de documentare în unități economice, institute de proiectare sau cercetare științifică.

Garanția reușitei activității în cercuri o constituie temeinica lor pregătire. În organizarea și funcționarea acestora, profesorul de specialitate are un rol și loc determinant. El îndrumă în permanență studiul și documentarea elevilor, este un sfătuitor apropiat al lor, le cîștigă încrederea. În timpul dezbaterilor canalizează cu tact discuțiile, evită cu grijă blamarea părerilor eronate și aprecierilor de natură să descurajeze. Dar mai cu seamă *rolul său se manifestă în conturarea concluziilor cu care se încheie în mod obligatoriu orice dezbatere.* Acest rol crește și în intervalul dintre ședințe, dezvoltînd la elevi iscusința de a lucra cu dicționare, statistici, de a întocmi fișe în urma studierii unor materiale de specialitate. Problema de mai sus se pune cu și mai mare stringență în liceele din mediul rural, unde posibilitățile de informare ale elevilor sînt limitate, uneori, doar la biblioteca școlii. De aici *necesitatea ca bibliotecile școlare să posede principalele periodice de specialitate și să achiziționeze într-o proporție mult mai mare lucrări din domeniul științelor sociale.*

Conferindu-le o activitate de perspectivă, evitînd provizoratul și suficiența, cultivînd sobrietatea și spiritul de emulație intelectuală, cercurile de științe sociale devin activități cu puternice rezonanțe în viața școlilor.

Ce și cît trebuie să citească elevii în raport cu nivelul de vîrstă

SANDU LĂZĂRESCU

Stabilirea tipurilor celor mai potrivite de literatură pentru fiecare etapă de dezvoltare din viața copilului și adolescentului răspunde unei triple necesități. Mai întîi, se asigură astfel tinerilor cititori lecturi corespunzătoare intereselor și posibilităților lor de înțelegere. Introducerea prematură a unei literaturi inaccesibile vîrstei poate duce la grave confuzii intelectuale, la tulburări emoționale și la instalarea unei inhibiții față de textul tipărit; și invers, menținerea copilului la lecturi pe care ar fi trebuit să le facă mai devreme este de natură să-i provoace un sentiment de subapreciere, de desconsiderare a cărții. Desigur, corespondența dintre capacitatea de înțelegere specifică vîrstei și lectura elevilor nu trebuie înțeleasă ca o relație mecanică. Lectura trebuie să devanseze uneori capacitatea de înțelegere, s-o oblige să se depășească și astfel să accelereze ritmul dezvoltării psihice a micului cititor. Acest rol pedagogic, de stimulare a trecerii individului de la un stadiu de dezvoltare la cel imediat următor constituie cea de-a doua funcție a stabilirii unei tipologii pe vîrste în literatura pentru copii și adolescenți. În sfîrșit, în al treilea rînd, ea poate contribui activ la constituirea unei culturi comune tuturor indivizilor din aceeași generație, a unui limbaj cultural unitar, cu atît mai necesar în zilele noastre cu cît școala modernă, prin diversificarea timpurie pe care o implică, tinde să îngusteze din ce în ce mai mult comunitatea de preocupări a tinerelor generații.

Este oportun deci să organizăm lectura elevilor în strînsă relație cu stadiile dezvoltării lor psihice, astfel cum au fost definite ele de către psihologia contemporană și în special prin lucrările lui J. Piaget. În cele ce urmează, vom încerca să sugerăm această relație, ilustrînd-o cu cîteva titluri care — ținem s-o precizăm din capul locului — sînt alese dintre acelea a căror valoare educativă a fost confirmată de o îndelungată practică. Vor lipsi deci, în majoritatea cazurilor, exemplele din literatura noastră contemporană, în intențiile acestui articol nefiind emiterea unor judecăți de valoare sau stabilirea unei ierarhii educative în interiorul literaturii pentru copii și adolescenți, ci pur și simplu creionarea unor tipuri sau categorii posibile, ilustrate prin exemplele cele mai notorii, cele mai consacrate de istorie.

Nu interesează aci primele două stadii din dezvoltarea copilului — stadiul senzorimotoriu și cel preoperațional — întrucît ele se epuizează înainte de dezvoltarea deprinderilor de lectură independentă. Ne vom opri deci numai

asupra stadiului operațiilor concret-logice, asupra celui al operațiilor formal-logice și, bineînțeles, asupra adolescenței.

A. *Stadiul operațiilor concret-logice* (de la 7—8 la 11—12 ani), corespunzător cu ciclul primar și cu prima sau primele două clase gimnaziale din învățămîntul nostru, se caracterizează prin predominanța gîndirii concrete și a gustului pentru acțiune al copilului, prin reducerea trăsăturilor unui obiect sau proces la o singură dominantă care, de obicei, se impune senzorial, prin limitarea capacității de urmărire a evenimentelor la aspectul lor liniar-cronologic, prin răsfrîngerea asupra lumii concrete a unei fantezii de mare bogăție senzorială ; relațiile logice sînt încă elementare, mărginindu-se la raporturile simple de cauzalitate, la grupările în categorii mari, iar gîndirea progresează pas cu pas și continuă să fie structurată egocentric (cel puțin la începutul stadiului). Principalele obiective ale lecturii din acest stadiu ar trebui să fie : din punct de vedere intelectual — dezvoltarea limbajului, trecerea copilului de la o lume interioară, imaginativă, la lumea reală înconjurătoare (fără anularea potențelor creatoare ale celei dintîi, dar cu deplasarea lor către cea de-a doua), consolidarea noțiunilor de spațiu și timp, introducerea unor relații logice mai complexe (de cauzalitate și clasificare) și așezarea unor baze sigure pentru o viitoare educație științifică ; din punct de vedere moral — formarea discernămîntului dintre bine și rău, dezvoltarea înțelegerii pentru obiceiurile altor popoare sau epoci, pentru gusturile și opiniile altora ; din punct de vedere emoțional — promovarea sentimentelor de solidaritate cu umanitatea și natura, a dragostei de patrie și a gustului pentru frumos.

Pornind de la trăsăturile de vîrstă și de la obiectivele pedagogice sus-menționate, debutul lecturii independente trebuie să se axeze pe basme (cu care copilul e obișnuit din povestirile orale ale adulților), convenabile prin dinamismul epic și prin lumea lor fantastică, în consonanță cu mobilitatea și imaginația copiilor, prin culoarea concretă pe care o conferă faptelor și care coincide cu senzorialitatea vîrstei, precum și prin claritatea lor morală („buni" și „răi", într-un dualism foarte accesibil). Basmele românești (Creangă, Eminescu, Ispirescu), care datorită originei lor folclorice pot constitui baza unei viitoare culturi naționale, trebuie să fie urmate de poveștile din marele tezaur universal (Frații Grimm, Perrault, Andersen), mai ales de cele în versuri (Pușkin, Browning). Aceeași funcție o îndeplinesc și baladele populare (mai ales în forma dată de Alecsandri) și poeziile special scrise pentru bucuria copiilor (Coșbuc, Arghezi). Treptat, poveștile urmează să fie înlocuite cu prelucrări ale marilor legende mitologice (Odobescu, Ispirescu) sau istorice (Bolintineanu, Alecsandri), dintre care n-ar trebui să lipsească o istorie națională repovestită sub formă de basm (un exemplu din trecut fiind *Povestea neamului nostru* de Florian Cristescu). Deplasarea interesului copiilor către lumea reală se poate realiza treptat prin povestirile dedicate întîmplărilor din propria lor viață, gen literar ale cărui prototipuri rămîn *Amintirile din copilărie* ale lui Creangă și *Cuore* al lui Ed. de Amicis.

În a doua parte a acestui prim stadiu, adică începînd de la 9—10 ani, lecturile trebuie să contribuie activ la formarea unor dimensiuni psihice caracteristice într-o formă mai pregnantă de-abia pentru stadiul următor. Este vorba, în primul rînd, de noțiunile de spațiu geografic și timp istoric, precum și de

diversificarea stărilor emoționale și de consolidarea lor în sentimente de durată. Înțelegerea spațiului geografic se poate dezvolta prin citirea unor povestiri sau romane despre marile explorări ale lumii, începînd de la lupta omului cu natura din *Robinson Crusoe* a lui Defoe și trecînd la călătoriile extraordinare ale eroilor lui Jules Verne, în timp ce receptarea istoriei va fi stimulată de lectura cărților de reconstituire ale lui Walter Scott, A. Dumas și, la noi, ale lui Mihail Sadoveanu. Extinderea noțiunii de spațiu nu trebuie să ignoreze nici lumea mai apropiată, dar insuficient explorată de copil, a naturii imediate, la început antropomorfizată (ca în *Din lumea celor care nu cuvîntă* a lui E. Gârleanu) și apoi prezentată științific, fără a pierde însă din dinamism (ca în *Scene din viața insectelor* de E. Fabre). Toate aceste lecturi, pe lîngă funcțiile lor specifice, joacă și rolul de echivalente intelectuale ale mobilității psihomotorii a copilului, alimentîndu-i dorința de acțiune cu experiențele similare ale unor eroi seducători și contribuind astfel la echilibrarea vieții lui psihice, la concentrarea acesteia asupra unor cunoștințe, convingeri și sentimente durabile.

B. *Stadiul operațiilor formal-logice* (de la 11—12 la 14—15 ani), corespunzător ultimelor clase gimnaziale și, eventual, primei clase de liceu, se caracterizează prin criza de pubertate cu repercusiunile ei emoționale (irascibilitate, emotivitate, melancolie, instabilitate), compensate prin acțiune și mișcare, cu aspirații către aventură și necunoscut, dar și către puritatea idealurilor ; copilul se eliberează de dependența față de percepție, devine capabil de raționamente abstracte destul de complexe (ipotetico-deductive), este apt să opereze combinații și sinteze de structuri, își dezvoltă spiritul experimental, începe să facă diferența dintre realitate și posibilitate. Ca atare, principalele obiective ale lecturilor din acest stadiu trebuie să fie : din punct de vedere intelectual — realizarea unui transfer neîntrerupt de la energia vitală a copilului la o nouă energie, intelectuală, perfecționarea raționamentului ipotetico-deductiv, consolidarea educației științifice realizate în cursul procesului de instruire ; din punct de vedere moral — perfecționarea și diversificarea convingerilor etice ale elevului, introducînd în ele un plus de subtilitate ; din punct de vedere emoțional — lărgirea bazei de cunoștințe și experiențe indirecte în vederea dezvoltării sentimentelor interpersonale, umanitare, de patriotism și de dragoste față de natură.

Literatura energetică va continua deci să dețină un loc de frunte, date fiind potențele ei de transferare pe plan intelectual a dinamismului fizic specific vîrstei și de subordonare a oricărei acțiuni unor idealuri dezinteresate, unor sentimente nobile. Se va recurge la formele autentice, integrale, ale marilor epopei *(Iliada, Odiseea, Eneida)*, la unele opere literare cu tematică social-istorică și geografică mai complexă, cărora li se vor adăuga lucrări din ceea ce se numește „mica istorie", biografiile marilor descoperitori ai pămîntului sau ale luptătorilor pentru libertate, povestirile științifico-fantastice. Nu trebuie să lipsească operele în care se propun arhetipuri moderne de eroi (de exemplu, *Povestea unui om adevărat* de B. Polevoi).

Pentru dezvoltarea raționamentului ipotetico-deductiv este utilă literatura care îi propune cititorului situații-problemă, incitîndu-l să urmărească sau chiar să anticipeze rezolvarea acestora (de pildă, *Cărăbușul de aur* de E.A. Poe). O asemenea funcție este îndeplinită uneori și de literatura „polițistă" ; în afară de unele excepții majore însă, ea implică și numeroase primejdii, cum sînt cultivarea interesului pentru violență, uneori chiar pentru morbid, reducerea ra-

ționamentului deductiv la niște situații artificiale, la niște „reguli ale jocului" inoperante în viață. De aceea, prezența acestei literaturi la vîrsta preadolescenței trebuie dozată cu grijă, pentru a nu se transforma în lectură dominantă. În schimb, dezvoltarea judecății ipotetico-deductive poate fi stimulată cu succese incontestabile prin lectura lucrărilor de știință aplicată, în care cititorului i se propun experimente simple, reproductibile cu mijloace proprii și care îl obligă să tragă singur anumite concluzii.

Viața emoțională a elevului este stimulată, desigur, de tot ceea ce citește la această vîrstă : literatura energetică îi oferă principii și modele de viață, literatura problematizată sau științifică îi imprimă respectul pentru gîndirea logică, riguroasă și pentru opiniile altora. Această educație poate fi completată cu marile opere dedicate dragostei (*Tristan* și *Isolda* repovestită de J. Bédier, *Romeo și Julieta* de Shakespeare), solidarității umane (*Coliba unchiului Tom* de H. Beecher-Stowe), protestului împotriva nedreptății sociale (Rebreanu, Sadoveanu, Gogol, Dickens).

C. *Adolescența* (de la 15 la 20—21 de ani) se caracterizează prin gustul pentru stăpînirea regulilor formale ale gîndirii, prin tendința de cunoaștere precisă a lumii înconjurătoare, ascuțirea simțului critic, consolidarea convingerilor morale și a idealurilor, generozitatea sentimentelor însoțită de pudoare în exprimarea lor, dorința tînărului de a fi tratat ca adult, dublată de stîngăcie în exercițiul atributelor maturității, de înclinația către demonstrarea utilității sociale proprii.

Manifestările adolescentului sînt încă destul de contradictorii și rostul lecturii — ca de altfel rostul întregii sale educații — în această fază este de a aplana asemenea contradicții, echilibrînd personalitatea tînărului și conferindu-i unitatea care trebuie s-o caracterizeze. Din acest punct de vedere, toate cărțile fundamentale ale literaturii române și universale, prin complexitatea și profunzimea lor, pot fi citite cu folos, astfel încît orice exemple devin inutile. Cîteva observații se impun totuși în ceea ce privește ordinea pedagogică a acestor lecturi.

Se cere, în primul rînd, ca adolescentul să fie obișnuit cu introducerea unui sistem în lectură. Astfel, este bine, pe cît se poate, ca lecturile lui să se facă după oarecari criterii cronologice, pentru a se subsuma ideii de evoluție în cultură. Un alt criteriu posibil ar fi acela comparativ, adică al lecturii paralele a unor opere înrudite tematic (de pildă, *Ion* al lui Rebreanu și *Țăranii* a lui L. Reymont). În sfîrșit, s-ar putea proceda la lectura selectivă a cîtorva din cele mai reprezentative opere ale principalelor literaturi naționale, criteriu geografic care prezintă avantajul de a-i inculca tînărului înțelegerea altor moduri de viață și sentimentul participării diverselor popoare la cultura universală.

În al doilea rînd, dintr-un program judicios de lecturi pentru această vîrstă nu trebuie în nici un caz să lipsească opere care sînt moderne nu numai prin tematică, dar și prin modalitatea de expresie și ca atare mai aproape de drumurile noi pe care le vor parcurge tinerii cititori. Ei trebuie lăsați să ia contact cu literatura experimentală, acordîndu-li-se creditul că își vor da seama, dintr-o asemenea experiență, de necesitatea finală a comunicabilității artei.

În această fază trebuie să apară lecturile abstracte, ca eseul, filozofia și metodologia științei, critica de idei, în formele lor cele mai accesibile, ca, de pildă, *Elogiul nebuniei* a lui Erasmus, *Discursul asupra metodei* de Descartes, *Laocoon* al lui Lessing, *Memorialele* lui Pârvan, *Principiile de estetică* ale lui Călinescu, *Arta prozatorilor români* de T. Vianu. De o atenție specială trebuie să se bucure

textele de bază ale marxismului — de la Marx, Engels, Lenin, pînă la interpreții lor moderni (de exemplu, J. Althusser), precum și cele în care se încearcă o integrare materialist-științifică a diverselor aspecte tehnologice și culturale ale vremurilor noastre (de pildă, *Civilizația la răscruce* sub redacția lui R. Richta).

Cît trebuie să citească elevii, aceasta este o întrebare care depinde de multipli și foarte diverși factori subiectivi : înclinațiile și capacitatea de asimilare a fiecăruia dintre ei, preferința pentru alte surse de cultură, existența unui exemplu și a unei îndrumări în mediul familial și școlar etc. etc. Dar, indiferent de acești factori individuali, nu se poate stabili nici măcar o medie cantitativă, atîta vreme cît nu se va calcula bugetul de timp al elevilor noștri, în funcție de sarcinile pe care li le impune școala și viața în societate. În absența unui asemenea calcul nu se pot face decît cîteva observații cu totul generale asupra aspectelor cantitative ale lecturii elevilor.

Mai întîi este de la sine înțeles că atingerea unei anumite cantități de lectură nu poate deveni un scop în sine, fără riscul de a se transforma într-un marș forțat prin cultură, într-o corvoadă lipsită de orice motivație intrinsecă. Eforturile trebuie să se îndrepte către realizarea unei lecturi de calitate, care să devină pentru tînărul cititor un mod de a dialoga cu lumea, un prilej de meditație și de răspuns social. Din acest punct de vedere este și aci aplicabilă înțelepciunea vechiului dicton *non multa, sed multum*, ceea ce contează fiind profunzimea înțelegerii și stimularea unor procese de gîndire proprie.

O a doua observație se referă la ridicarea eficacității lecturii printr-o îndrumare judicioasă nu numai în alegerea lucrărilor de citit, dar mai ales în formarea atitudinii față de lectură. Elevul trebuie lămurit cît mai devreme că a citi o carte nu înseamnă o performanță de viteză, ci o înțelegere de profunzime și că lectura nu te obligă să-ți abandonezi gîndirea în favoarea textului scris, ci să comunici în permanență cu el, eventual chiar de pe poziții critice. Dată fiind aria foarte diversă a lecturilor posibile, sarcina unei îndrumări competente în această direcție nu poate aparține unui singur profesor. Toți profesorii, de la toate disciplinele, trebuie să conceapă ca o obligație profesională îndrumarea lecturilor extrașcolare ale elevilor lor, în disciplina de care răspund.

În sfîrșit, programul de lectură nu trebuie să fie niciodată identic pentru toți elevii. Desigur, anumite opere fundamentale ale umanității vor fi prezente în lectura recomandată oricărui elev. Dar, în prescrierea unui regim concret de lecturi trebuie să se țină seama de înclinațiile individuale ale fiecărui copil sau tînăr, pentru a se decide astfel orientarea lui cu precădere către una sau alta din ramurile culturii. Numai așa lecturile prescrise vor coincide cu preocupările elevului și vor contribui la dezvoltarea personalității sale autentice.

PEDAGOGI STRĂINI DESPRE ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ

La a 30-a Aniversare

WOYCIECH POMYKALO

România, ca şi Polonia, trăiesc momente înălţătoare. Anul 1974, an jubiliar, marchează o glorioasă aniversare : împlinirea a 30 de ani de la Eliberare de sub teroarea fascistă. Mă folosesc de acest prilej pentru a sublinia şi pe această cale succesele deosebit de importante înregistrate de şcoala şi pedagogia românească în anii construcţiei socialiste. Totodată, îmi ingădui să prezint cititorilor „Revistei de pedagogie" şi liniile generale ale actualei reforme a învăţămîntului polonez.

Perioada de cercetări preliminare ale unei formule generale a reformei actuale a şcolii poloneze se apropie de sfîrşit. Deja a fost dat un răspuns unor probleme ca aceea a realizării deciziilor celui de-al VI-lea Congres al partidului nostru în domeniul generalizării învăţămîntului de cultură generală, aceea privind metoda intensificării procesului de educaţie din şcolile noastre şi din alte instituţii de educaţie şi cultură şi a modului în care trebuie să ne preocupăm de o mare eficacitate în acest domeniu, conform recomandării celei de-a VII-a Conferinţe a Comitetului Central al P.M.U.P. Aceasta nu înneamnă că perioada de cercetare a soluţiilor celor mai bune privind elaborarea de programe, sistemul de organizare, metodele cele mai eficiente de predare-învăţare este încheiată definitiv, dar s-a realizat o fază a cercetării în acest domeniu. Într-un anumit fel, aceasta poate fi explicată în modul următor : cu toate că nu sîntem decît la începutul drumului marii opere de reformă a învăţămîntului, alegerea generală a căii pe care o avem de urmat a fost făcută. Baza acestei alegeri o constituie un material cuprins într-un Raport al Comitetului experţilor — convocat din iniţiativa partidului şi guvernului — şi experienţa funcţionării, într-o perioadă de peste doi ani, a noului resort al instrucţiei şi educaţiei care pregătea şi pregăteşte încă intens condiţiile introducerii reformei.

Viitoarea şcoală poloneză se va dezvolta ca rezultat al perfecţionării şcolii de astăzi şi al transformării ei. Acest principiu metodologic joacă un rol însemnat în asocierea problemelor curente şi de perspectivă şi dă un sens şi o însemnătate în concordanţă cu transformările deja efectuate în prezent.

Printre transformările efectuate acum au o mare însemnătate lucrările privind înlăturarea disproporţiilor rezultatelor la învăţătură obţinute în şcolile de la oraş şi în cele de la sate. Uniformitatea programelor constituie o condiţie importantă, însă nu o condiţie unică a caracterului în întregime socialist al educaţiei. S-a depus o mare energie şi o mare cheltuire de forţe şi de mijloace în ţara noastră în scopul egalizării şanselor la învăţătură obţinute în şcolile de la oraşe şi de la sate. Acest efort priveşte o problemă de o proporţie semnificativă. La sate locuiesc în prezent circa 60% dintre tinerii polonezi de vîrstă şcolară. În funcţie de aceasta, aşa cum va fi şcoala de la sate, tot astfel va fi educaţia majorităţii tinerei generaţii a poporului nostru. În plus, dacă considerăm că o parte însemnată a locuitorilor de la sate vor constitui în viitor nu numai locuitori ai mediului rural, ci şi un procent important al locuitorilor de la oraş, problema asigurării unei şcoli de mare eficacitate în mediul sătesc atinge gradul unei probleme esenţiale. Din această cauză, acum, în Polonia, are loc o reorganizare profundă în şcolile de acest tip. Pe baza rezultatelor primelor douăsprezece şcoli experimentale comunitare care au fost create în anul şcolar 1972/1973, în anul şcolar 1973/1974 s-au creat 723 şcoli comunitare. În acest mod, în anul şcolar 1974/1975 circa 50% din comune vor avea şcolile lor comunitare. Şcolile comunitare au obţinut deja rezultate evidente. În multe şcoli comunitare s-a organizat procesul de învăţămînt cu ziua de lucru prelungită. În condiţiile agriculturii individuale şi ale lipsei mîinii de lucru aceasta are o însemnătate deosebită în asigurarea unui nivel de educaţie şi a dezvoltării intensive a intelectului copiilor şi tinerilor. Tinerii din mediul sătesc care nu numai că învaţă, dar, de asemenea, fac lucrări practice pe terenul şcolii, au posibilitatea de a obţine rezultate asemănătoare cu cele ale colegilor lor de aceeaşi vîrstă de la oraş, căci sîntem siguri, prin măsurile luate, că timpul destinat lecţiilor nu va fi folosit într-un alt fel.

Schimbări substanţiale au avut loc în egală măsură şi în învăţămîntul postprimar. Este vorba de liceele de cultură generală, unde s-au făcut schimbări ale programelor cu scopul de a corespunde mai precis intereselor tinerilor, cristalizate deja la această vîrstă. În acest scop există o specializare a unor licee, o dezvoltare a materiilor facultative şi schimbări efectuate în ultima vreme în regulamentul bacalaureatului. În această privinţă, pentru prima dată în istoria şcolii noastre regulamentul examenului de bacalaureat a fost întocmit astfel încît să ofere posibilităţi de dezvoltare preferinţelor şi înclinaţiilor individuale ale unor anumiţi tineri. Acum elevul poate să se prezinte la examen după modul tradiţional, dar poate, de asemenea, să susţină redactarea unui subiect amănunţit pe care l-a anunţat şcolii la timp. În acest fel, examenul evidenţiază nu numai posibilităţile de acumulare de cunoştinţe ale elevului, dar şi capacităţile de a privi în mod original o problemă şi de a folosi în mod creator cunoştinţele obţinute. Desigur că acest fel de bacalaureat înlătură sistemul tradiţional de lucru profesor-elev şi pune un grup important de profesori în faţa unor probleme necunoscute înainte.

În învăţămîntul postprimar profesional, care în condiţiile noastre este principalul tip de şcoală care funcţionează pe baza şcolii primare, schimbările sînt şi mai adînci decît în liceele de cultură generală. Fondul acestor schimbări constă în înfiinţarea unor şcoli profesionale adesea cu plurispecializare (multispecializare) şi în combinarea unor specialităţi foarte îmbrăştiate în prezent, prin crearea

unor grupe de specialităţi cu caracter asemănător. În acest fel, sistemul de învăţămînt polonez îşi ia deciziile din schimbările petrecute în industria poloneză, care au drept rezultat înlăturarea unor profesiuni şi crearea unor noi profesiuni, în general cu o specializare multiplă, care se bazează adesea pe cîteva specialităţi de mai înainte.

Paralel cu schimbările din învăţămîntul primar şi postprimar observăm tendinţe de schimbări adînci în învăţămîntul superior. Este adevărat că în acest moment vorbim numai de experienţe, dar schimbările sînt evidente şi trebuie să vedem însemnătatea lor viitoare. Înainte de toate este vorba de schimbări de proporţie în ce priveşte munca ştiinţifică din învăţămîntul superior pentru necesităţile economiei naţionale, educaţiei şi culturii, o astfel de reorganizare a învăţămîntului putîndu-se efectua printr-o participare activă la soluţiile problemelor ştiinţifice. Aceasta constituie în egală măsură rezultatul revoluţiei ştiinţifico-tehnice care se efectuează în prezent şi al necesităţii de acomodare a ritmului de lucru al învăţămîntului superior la transformările care se produc în alte sectoare ale economiei naţionale.

Importanţa fundamentală a creării condiţiilor unei reforme o constituie realizarea programelor unei pregătiri suplimentare la nivel superior pentru o mare parte din cadrele didactice din diferite tipuri de şcoli. Din acest punct de vedere, o reformă care vizează generalizarea învăţămîntului secundar necesită perfecţionarea pregătirii actuale a tuturor cadrelor didactice. La începutul anului şcolar 1974—1975 se vor organiza, mai mult decît în anul precedent, cursuri de pregătire pentru cadrele didactice. A fost creată Universitatea de radio şi televiziune pentru personalul didactic, permiţîndu-le astfel, mai ales celor din regiunile mai îndepărtate de centrele academice, să urmeze studii de pedagogie, psihologie, filozofie şi ştiinţe politice.

Pe baza situaţiei actuale a învăţămîntului a fost stabilit un program real, dar de durată al dezvoltării accelerate a şcolii secundare de cultură generală de zece ani, aceeaşi la oraş şi la sat, asigurînd tuturor cetăţenilor ţării cunoştinţe generale, indispensabile epocii revoluţiei ştiinţifico-tehnice şi unui socialism dezvoltat, necesare în egală măsură pentru îndeplinirea unei munci profesionale efective, cît şi pentru realizarea deplină a cetăţeanului în cadrul societăţii. Orientarea pentru generalizarea unei astfel de şcoli de zece ani a fost luată după numeroase discuţii şi experimente ştiinţifice şi marchează acceptarea soluţiei celei mai valoroase, dar în egală măsură şi cea mai dificilă din cele propuse. Un rezultat al acceptării unei astfel de concepţii îl constituie necesitatea construirii, numai la sate, a 900 şcoli noi şi a reconstruirii celor 1 000 de şcoli existente, ceea ce înseamnă că sîntem obligaţi să construim sau să reconstruim în perioada următoare 400 de şcoli pe an şi, în plus, să realizăm o creştere a nivelului învăţămîntului şi a cunoştinţelor profesorilor, pentru ca această şcoală să poată dispune de cadre bine pregătite, repartizate în mod egal pe tot cuprinsul ţării.

Drept bază pentru şcoala de zece ani din mediul sătesc vom avea, în general, şcoala comunitară creată în prezent, întrunind cadre calificate, tehnici didactice de funcţionare, materiale didactice şi reconstrucţia bazei acestei şcoli sau construcţia unei noi baze — toate aceste probleme constituind premisele realizării sarcinilor legate de crearea viitoarei şcoli de zece ani, puternice, eficiente, în care să se obţină rezultatele dorite. Acestea privesc în egală măsură şcolile de

la periferiile micilor orașe, ale centrelor industriale, care primesc în mare parte copiii clasei muncitoare și care trebuie să se străduiască să obțină în prezent asemenea rezultate care să asigure în viitorii zece ani succese la nivelul școlilor cu bune tradiții, care obțin rezultate excelente în sfera lor de activitate.

Viitoarea școală poloneză trebuie să dispună de programe moderne de învățămînt. Actuala repartiție a materiilor trebuie înlocuită prin grupe de materii. Pentru aceasta, în anii 1975—1978 sînt prevăzute să se întreprindă numeroase experimente și să se poarte multe discuții în privința programelor. Pînă în prezent, atenția savanților și a opiniei publice se concentra mai degrabă asupra soluțiilor privind organizarea, decît asupra programelor. Practica a dovedit că savanți eminenți dintr-o anumită disciplină, a cărei pondere în această stabilire a programelor este substanțială, nu pot să aibă o părere decisivă, căci în acest caz am avea programe care ar suferi de păcatul tradițional al supraîncărcării. Nici practicienii nu sînt aceia care pot să decidă, căci ei nu știu întotdeauna să extragă dintr-o anumită disciplină științifică ceea ce este mai important și mai modern. Este necesar deci un punct de vedere sintetic, care să poată lua în considerație diferitele poziții și tendințe, care să prezinte sinteza lor științifică și rațională. Cît de dificil este acest lucru cunosc toți acei care au venit în contact cu această problematică. Din această cauză, este bine că s-a lăsat o rezervă de timp pentru activitatea în acest domeniu și că s-a creat Institutul pentru programe și cărți școlare. Astfel, această problemă se află în centrul preocupărilor de partid și de stat.

Reforma învățămîntului prevede crearea școlilor de specialitate bazate pe școala de zece ani. Acestea vor fi școlile care, completînd cunoștințele de cultură generală date de școala de zece ani, pregătesc în același timp pentru însușirea unei profesiuni concrete. Așa vor fi, de exemplu, școlile care vor asocia programul unui curs intensiv de limbi străine, pregătirii pentru profesia de laborant chimic sau pentru aceea de secretar.

Școala de specializare este prevăzută pentru a constitui un drum către învățămîntul superior. Repartiția acestor școli va fi astfel făcută, încît să fie accesibile tuturor celor interesați.

Alături de școlile de specializare, pe baza școlii de zece ani se va contura de asemenea un învățămînt profesional într-o nouă formă. Acest sistem va profita de materialul actual al învățămîntului profesional, de rolul său în sprijinirea economiei naționale, dar va suferi și schimbări substanțiale. Deosebirea se va baza pe faptul că acest învățămînt se va concentra asupra pregătirii pe profesii și pe specialități. O școală profesională bazată pe școala de zece ani va dura 0,5—2,5 ani în funcție de specialitate.

Învățămîntul superior al viitorului va fi un mare centru științific, în care cei mai buni specialiști ai unui anumit domeniu vor lucra pentru soluționarea problemelor esențiale prezentate de dezvoltarea tehnicii, economiei, culturii și educației. Este prevăzută o varietate de posibilități de selecționare pentru învățămîntul superior. O parte din absolvenții școlii de zece ani — laureați ai Olimpiadelor — vor putea intra direct în învățămîntul superior. Unii absolvenți ai școlii de zece ani după doi ani de muncă impecabilă în producție, vor intra, de asemenea, în învățămîntul superior. Dar cel mai mare procent al tinerilor vor intra în învățămîntul superior după ce au făcut o școală de specializare. Tehnica selecționării pentru învățămîntul superior apare ca o problemă cu o semnificație socială deosebită

Presa pedagogică românească una din mărturiile progresului școlii și pedagogiei românești

LUIGI VOLPICELLI

Urmăresc „Revista de pedagogie" de peste zece ani, încă din perioada care a precedat o foarte fructuoasă călătorie în România. M-a ajutat atunci ca s-o cunosc colegul Stanciu Stoian, care era șeful catedrei de pedagogie a Universității din București.

Unul dintre primele lucruri pe care le-am cunoscut în acel timp a fost structura Institutului de științe pedagogice și pe mulți dintre cercetătorii săi, care au colaborat apoi la redactarea numărului special al revistei mele „I problemi della pedagogia" (nr. 4 din iulie-august 1964 dedicat școlii și pedagogiei românești). Îmi amintesc de Vasile Bunescu, Anton Vasilescu, Virgil Caraba, care m-au documentat asupra activității științifice desfășurate de Institut.

Atunci am avut prilejul să cunosc interesantul experiment de înlocuire a învățătorului unic din școala generală cu cadre didactice specializate pe discipline. Am avut discuții ample cu ministrul de atunci al învățămîntului, academicianul Ilie Murgulescu, distins chimist, care cunoștea italiana mai bine decît mine, pentru că fusese de mai multe ori în Italia, și cu directorul general al învățămîntului universitar, prof. Roșca. „Nu pledăm pentru separarea școlii elementare de școala medie", — îmi spunea ministrul, confirmînd o profundă convingere a mea: „E vorba de o singură școală animată de același spirit și de aceeași organizare. De ce să evităm organizarea școlii unice, să nu ne mișcăm încă de la început, nu cu un învățător, ci cu o echipă de cadre didactice specializată, închegată ?"

Am făcut ample referiri la această problemă în revista mea, în „Nota" la numărul citat, dedicat pedagogiei românești. Iar faptul a suscitat un mare interes în Italia. Pot spune, chiar, că de atunci această propunere de înlocuire a învățătorului unic din școala generală cucerește la noi, ca idee, asentimente tot mai multe.

Cu prilejul șederii mele în România, am cunoscut, în afară de valoroasa colegă Cornelia Demetra Santianu, pe psiholingvista Tatiana Slama-Cazacu, care în anul 1957 a publicat una dintre cele mai importante cărți care a apărut în lume, asupra relațiilor dintre gîndire și limbaj în ontogeneză (3—7 ani). Unul dintre marii noștri filologi aparținînd tinerei generații, profesorul Pelio Fronzaroli de la Universitatea din Florența, i-a făcut o recenzie în revista mea.

La Universitatea din Cluj, am putut să-mi dau seama de importanța studiilor de pedagogie și de istorie a pedagogiei ale profesorului Dimitrie Todoran,

să cunosc și să apreciez pe profesorul Matei Șandor și pe profesoara Maria Oprean. Am cunoscut și am purtat multe discuții, în continuare, cu prof. Ion Berca și am avut plăcerea de a fi de acord în problemele mai importante ale pedagogiei contemporane cu profesorul Ștefan Bârsănescu. Importantul volum *Pagini nescrise ale istoriei culturii românești*, al profesorului Șt. Bârsănescu, a fost recenzat în anul 1971, în revista mea, de către prof. Petre Pușcașu.

Îi sînt recunoscător profesorului Bârsănescu, astăzi ilustru membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, pentru afectuosul salut, urmat de derularea firului activității mele, apărut în „Revista de pedagogie", cu prilejul trecerii mele în activitatea de consultant (deci primul pas spre pensie), în anul 1970.

Un alt coleg cunoscut în timpul șederii mele în România, cu care de asemenea am avut discuții pe teme pedagogice și culturale, a fost prof. Ion Modoran. Adaug, că m-a însoțit adesea în acele zile dr. Alexandru Mircan, care de mai mulți ani, precum și în prezent, este secretar al Academiei Române de la Roma.

Dacă întîmplarea a făcut să nu mă mai întîlnesc cu cea mai mare parte a acestor oameni de știință, cum s-a întîmplat să mă întîlnesc cu prof. Stanciu Stoian și dr. Al. Mircan, care fac parte din rîndul prietenilor mei, am menținut o corespondență frecventă cu ei. Prin intermediul lor am putut cunoaște și colegi mai tineri și stabili legături cu ei ; de exemplu, pe profesorul Petre Pușcașu, încă de cînd a început să lucreze la Institutul pedagogic din Baia Mare.

La Roma, după prof. Constantin Oancea, în prezent ambasadorul României la Bonn, am avut ocazia să mă întîlnesc adesea cu prof. Constantin Pufan, prim secretar și șef al sectorului cultural al Ambasadei României, actualmente profesor de psihologie la Universitatea din București. Am rămas cu dînsul în relații de prietenie cordială și i-am publicat multe lucrări în revista mea ; ultima lucrare publicată e un studiu amplu asupra *Direcțiilor de dezvoltare ale cercetării științifice psihologice în România — în cel de-al șaptelea deceniu al secolului XX*.

Printre ceilalți români, specialiști în probleme de pedagogie, care au colaborat la revista „I problemi della pedagogia", poate fi amintit regretatul N.C. Enescu, care a prezentat studiul *Un manuscris de pedagogie de la începutul secolului al XX-lea în Moldova*.

Dar, faptul cel mai important este că, prin intermediul colaborării cu iluștrii pedagogi români, revista mea a putut urmări, în mod amplu, dezvoltarea cercetării pedagogice românești și a școlii românești. În numărul din ianuarie 1961, Stanciu Stoian a publicat un studiu despre *Principiile democratizării școlii și înfăptuirea lor în Republica Populară Română ;* în cel din iulie—august, în același an, i-a urmat o lucrare a lui Petre Drăgoescu, *Școala românească astăzi ;* în numărul din ianuarie 1962 a apărut lucrarea lui Constantin Pufan, intitulată *Legătura dintre școală și viață în actualul sistem de învățămînt din Republica Populară Română*, și, în cele din urmă, în ianuarie 1971, o altă lucrare a lui Stanciu Stoian, despre *Legea școlară din anul 1968 a Republicii Socialiste România*.

Am făcut o amplă expunere asupra relațiilor culturale ale mele și ale revistei mele cu specialiștii români în științe pedogogice, pentru că ele confirmă, după cît mi se pare, importanța culturală a „Revistei de pedagogie", care s-a încadrat atît de puternic printre revistele științifice din Europa, permițînd oamenilor de știință străini nu numai să urmărească dezvoltarea pedagogiei și a școlii românești, dar

să se și folosească de contribuția prețioasă a pedagogilor români pentru progresul pedagogiei în toate aspectele ei, de la studiile de istorie a pedagogiei pînă la cele de psihologie pedagogică.

Ultimele două studii, elaborate de specialiștii români în pedagogie, pe care le-am publicat în acest an, în nr. 2 al revistei „I problemi della pedagogia", confirmă în mod pregnant acest aspect. Ele aparțin lui G. Văideanu — care a scris despre *Evoluția educației pe bază interdisciplinară* și lui I. Străchinaru, despre *Creativitate și limbaj în perspectiva pedagogică*.

De cînd „Revista de pedagogie" a devenit publicație lunară, o primesc cu regularitate și cu regularitate iau act de studiile sale mai importante, atît de cele care se referă la situația școlii românești și la problemele ei, cît și de cele, și sînt multe și importante, care, după cum spuneam, se încadrează în cel mai vast complex al unei tematici pedagogice și didactice, care pe lîngă problemele naționale speciale, le abordează pe cele specifice și esențiale pentru disciplina noastră. În numărul din mai—iunie 1962, revista „I problemi della pedagogia" a publicat un studiu detaliat al prof. Constantin Pufan (căruia țin, de asemenea, să-i mulțumesc, că a amintit în mod amplu în nr. 7—8 al *„Revistei de pedagogie"* despre cei douăzeci de ani de viață pe care-i aniversează în acest an, 1974, *„I problemi della pedagogia"*, despre dezvoltarea cercetării științifice pedagogice în România, oglindită în „Revista de pedagogie". Articolul profesorului Pufan este urmat de o amplă bibliografie, esențială prin ea însăși, a celor mai importante studii apărute în revistă.

Cu vie satisfacție am citit cuvinte președintelui Nicolae Ceaușescu, care, acordînd un interviu pentru un ziar italian asupra a ceea ce gîndește tineretul român și asupra problemelor care-l preocupă pentru prezent și viitor, a răspuns: „ceea ce-i preocupă pe tinerii țării noastre este de a-și încorpora cît mai profund cuceririle științei și tehnicii, cît și propria pregătire".

Apreciind activitatea desfășurată de „Revista de pedagogie", în timpul celor mai mult de douăzeci de ani ai săi mi se parte că trebuie să adaug că tocmai pe această linie această publicație a îndeplinit o foarte vastă operă de ridicare la nivelul internațional a contribuției științifice a României, a contribuit la progresul științelor pedagogice.

Cercetarea în învățămînt pusă în serviciul democrației

de prof. G. DE LANDSHEERE,
directorul Laboratorului de pedagogie experimentală de la Universitatea din Liège

În noiembrie 1971, domnul Nicolae Ceaușescu declara în Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român că „educatorii ar trebui să stabilească raporturi mai strînse între învățămînt, cercetare și dezvoltare".

Această recomandare se înscrie într-o tendință generală, căci, în toate țările industrializate, explozia cunoștințelor și accelerarea dezvoltării economice și culturale cer o educație de un nivel mereu mai ridicat și din ce în ce mai deschisă spre inovație. În civilizația contemporană a fi în stare să te menții în orice clipă în miezul problemei, să descoperi fără încetare soluții noi, constituie o adevărată condiție de supraviețuire.

Într-un context socialist, însă, deschiderea spre cercetare capătă o semnificație mai adîncă decît oriunde în altă parte.

Mai întîi, pentru că în socialism individul (comunistul) respinge dogmatismul, adevărurile oferite de-a gata. El înțelege să-și construiască adevărurile treptat, pe măsura necesităților dictate de acțiunile întreprinse, de nevoile societății. În acest context, este de primă importanță ca, de la început chiar, învățămîntul să se prezinte, el însuși, ca o cercetare, ca un efort solidar al profesorului și elevilor, în vederea însușirii treptate a cunoștințelor și tehnicilor absolut necesare dezvoltării individului, integrării sale în colectiv, studiului permanent al societății.

Se spune adesea că nu înveți pe altul prin cele ce spui, ci prin ceea ce ești. O școală unde dascălii nu se arată, în orice moment, deschiși spre inovație, spre cercetare de soluții noi și cît mai bine adaptate necesităților, devine anacronică pentru lumea contemporană.

Mai există însă și o altă rațiune, tot atît de profundă, care justifică, de asemenea, pătrunderea cercetării pedagogice în practica școlară.

Atîta vreme cît aderarea la idealul democratic nu se limitează decît la vorbe, masele populare neavînd nici o contribuție reală la luarea deciziilor și la gestiune, cercetarea din învățămînt tinde să rămînă claustrată în universități, unde păstrează un caracter prin excelență filozofic. O asemenea formă de cercetare le convine de minune dușmanilor poporului, căci ea ignorează realitatea de toate zilele și nu poate constitui deci un instrument de contestare activă, susceptibil de a pune în pericol autoritatea (puterea).

Numai în momentul cînd democraţia a devenit cu adevărat un mod de viaţă, o filozofie deschisă, cercetarea joacă un rol real în funcţionarea şi transformarea educaţiei.

Intensa activitate de reflectare şi de cercetare care se desfăşoară în Republica Socialistă România onorează idealul democratic. Acesta este un compliment pe care, în mod frăţesc, îl adresez prietenilor mei români, cu prilejul celei de-a XXX-a aniversări a Eliberării patriei.

LA VARŞOVIA, între 31 mai şi 6 iunie 1974, a avut loc consfătuirea unor reviste pedagogice din ţările socialiste, membre ale C.A.E.R.

La consfătuire au fost reprezentate următoarele reviste: „Narodna Prosveta" (R.P. Bulgaria), „Socialistiská škola" (R.S. Cehoslovacă), „Educación" (Republica Cuba), „Pädagogik" (R.D. Germană), „Deutsche Lehrerzeitung" (R.D. Germană), „Vergleichende Pädagogik" (R.D. Germană), „Pedagogul" (R.P. Mongolă), „Oświata i Wichowanie" (R.P. Polonă), „Revista de pedagogie" (R.S. România), „Közneveles" (R.P. Ungară), „Narodnoe Obrazovanie" (U.R.S.S.).

Participanţii la consfătuire au făcut un util schimb de experienţă, au dezbătut problemele întăririi continue a colaborării dintre redacţiile pe care le reprezintă şi au cunoscut sistemul de învăţămînt din Polonia, audiind o amplă informare a ministrului educaţiei şi învăţămîntului, Jerzy Kuberski, precum şi printr-un contact direct cu mai multe institute şi şcoli din Varşovia, Kielce, Sieprave, Kracovia, Zakopane ş.a.

*

ÎN LUNA APRILIE A.C. A AVUT LOC LA BUDAPESTA o consfătuire a unor reviste de învăţămînt preşcolar din ţări socialiste. La întîlnire, au participat reprezentanţi ai revistelor din R.P. Bulgaria, R.S. Cehoslovacă, Republica Cuba, R.D. Germană, R.P. Mongolă, R.P. Polonă, R.P. Ungară, U.R.S.S., R.S.S. Ucraineană.

La consfătuire s-a făcut un larg schimb de experienţă în jurul a două probleme; a) revistele de specialitate şi pregătirea psihopedagogică a educatoarelor; b) problematica celui de-al VII-lea Seminar internaţional de educaţie preşcolară.

România dispune de o bogată moștenire culturală

WILLIAM W. BRICKMAN,
profesor de Istoria pedagogiei și Pedagogie comparată, Graduate School of Education, Universitatea din Pennsylvania, editor al revistei „Intellect"

Cu mult înaintea vizitei mele în România din iunie 1970, am făcut eforturile de a mă informa asupra istoriei, culturii și învățămîntului din această țară. Pe lîngă faptul că România merită a fi studiată pe principiul că *scientia gratia scientiae*, merită și un interes aparte pentru bogata moștenire culturală și poziția ei unică în estul Europei.

În cursurile pe care le predau în cadrul programului de educație comparată, includ și un curs despre Europa de est, în care se fac, din cînd în cînd, referiri la istoria, sistemul, realizările și problemele educației în România. Pentru pregătirea seminariilor, folosesc de mulți ani publicații în limba română, pe care le citesc ca urmare a exercițiului bazat pe limba latină și consultarea unui dicționar. (În timpul vizitei mele începusem să folosesc expresii și idiomuri românești.)

Literatura pedagogică românească se ocupă cu temele, metodele și problemele majore. Avînd în vedere preocupările mele profesionale m-am concentrat asupra lucrărilor cuprinzînd istoria pedagogiei și pedagogia comparată. Printre lucrările care îmi sînt bine cunoscute și din care am învățat lucruri utile pot cita „Istoria pedagogiei", pregătită sub redacția prof. dr. Șt. Bârsănescu, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România. Ea constituie un adevărat manual pentru viitorii profesori, trecînd în revistă educația din epoca primitivă pînă în prezent. Este de la sine înțeles avînd în vedere concepția marxistă care stă la baza ei, că lucrarea este concepută de pe această poziție, raportată la intensa politică internă și externă desfășurată de Partidul Comunist Român. Ceea ce consider interesant este includerea în volumul respectiv a unora dintre pedagogi ca Kerschensteiner, Dewey și Decroly. La fel de interesante sînt și studiile asupra unor pedagogi români eminenți, ca Spiru Haret, care pe lîngă alte lucrări mai beneficiază de o tratare largă într-o carte scrisă atît în românește cît și într-o limbă de circulație.

De interes deosebit, pentru a selecta una din multele lucrări apărute este volumul „Contribuții la istoricul cercetării pedagogice și al școlilor experimentale din România" de prof. dr. Stanciu Stoian și Vasile Iliescu. Această lucrare, unică în felul ei, conține informații bogate privind realizările de mai bine de un secol în cercetarea pedagogică a cărturarilor și pedagogilor români. Este o lucrare de referință necesară pentru oricine dorește să aibă o imagine completă a dezvoltării cercetării pedagogice în timpurile moderne.

În lucrarea mea de pedagogie comparată am făcut referințe la lucrarea „Metodologia comparată în educație și învățămînt : Pedagogia comparată" de prof. dr. Stanciu Stoian și la colecția de documente, care include pe Marc-Antoine Jullien și Gheorghe Costa-Foru din secolul al XIX-lea și pe Suchodolski, Kandel, Schneider și alții din secolul XX.

Pentru a fi la curent cu literatura pedagogică românească citesc cu regularitate „Revista de pedagogie". Printre contribuțiile deosebit de interesante le găsesc pe cele ale prof. dr. George Văideanu, deosebit de utile pentru studenții în pedagogie comparată.

Spațiul nu-mi permite o analiză mai largă a contribuțiilor românești la literatura pedagogică. Este păcat că cele mai multe lucrări românești sînt inaccesibile din cauza limitelor lingvistice ale cititorilor din alte țări. Ar fi mai ușor pentru înțelegerea eforturilor educaționale ale României dacă, din cînd în cînd, s-ar tipări un volum în limbile franceză, germană, spaniolă, rusă sau engleză — toate limbi de circulație internațională.

De asemenea, ar fi de dorit, după părerea mea, contacte mai directe între pedagogii români și străini, pentru profitul ambelor părți. În orice caz, schimbul de cărți și alte lucrări pedagogice ar fi de un real folos pentru progresul cercetării pedagogice.

Îmi amintesc cu multă plăcere de vizita mea din iunie 1970 la Institutul de științe pedagogice, unde m-am întîlnit cu specialiști în pedagogie și am vizitat biblioteca. Am fost impresionat de pregătirea acestora și de întrebările pe care mi le-au pus după conferința mea în limba engleză și germană asupra dezvoltării istorice a pedagogiei comparate.

Sperăm că cu timpul relațiile dintre pedagogii din România și colegii din alte țări se vor extinde și adînci și mai mult.

VITRINA CU CĂRŢI

Stanciu Stoian

EDUCAŢIE ŞI TEHNOLOGIE, E.D.P. Bucureşti, 1972.

Lucrarea reprezintă o abordare modernă a raportului dintre educaţie şi tehnologie, supunînd unor discuţii şi analize procesele de modernizare a educaţiei cu ajutorul unor tehnologii educaţionale superioare şi consecinţele care decurg din acestea.

VALORI FORMATIVE ALE INSTRUIRII

Coordonatori : Luminiţa Ghivirigă şi Ion Gh. Stanciu,, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971.

Volumul cuprinde o serie de studii conţinînd atit intervenţii teoretice, de amplitudine ori de finețe, cit şi contribuţii care-şi bazează forţa de convingere pe o eficientă exploatare pedagogică a faptului concret de educaţie.

EDUCAŢIE ŞI CONTEMPORANEITATE

Sub redacţia : Andrei Dancsuly — Dumitru Salade, Ed. Dacia, Cluj, 1972.

Lucrarea sugerează legătura indispensabilă între cele două noţiuni, subliniind necesitatea de a le privi întotdeauna într-un raport dialectic. Ideea dominantă conduce la concluzia că educaţia, în toată complexitatea ei, este valoroasă şi eficientă, numai dacă este organic legată de contemporaneitate şi orientată spre viitor.

Ioan Cerghit

MASS-MEDIA ŞI EDUCAŢIA TINERETULUI ŞCOLAR, E.D.P., Bucureşti, 1972.

Ţinînd seama de configuraţia preferinţelor pentru diferite produse ale mass-media, de motivaţia respectivă, precum şi de unele opinii ale cadrelor didactice, în lucrare se conturează consecinţele acţiunii mijloacelor comunicaţiei de masă asupra activităţii şi dezvoltării intelectuale, asupra vieţii afectiv-estetice şi comportamentului social-moral al copilului şi al adolescentului.

Ion Holban

LABORATORUL ŞCOLAR DE ORIENTARE, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1973.

Lucrarea îşi propune să abordeze problematica orientării şcolare şi profesionale din punct de vedere istoric, al problemelor de conţinut şi organizare, oferind totodată indicaţii de natură ergonomică referitoare la acţiunile de instituţionalizare a acestor activităţi.

Leon Ţopa

SOCIOLOGIA EDUCAŢIEI PERMANENTE, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1973.

Tema analizată în cele opt capitole ale lucrării o constituie asigurarea interacţiunii factorilor educaţiei prin conducerea şi organizarea ştiinţifică a surselor educaţionale, încheindu-se cu sugestii pentru o strategie a educaţiei permanente.

Vasile V. Popescu

ȘTIINȚA CONDUCERII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, E.D.P., București, 1973.

Lucrarea precizează noul conținut al noțiunii de „conducere a școlii" (conducere a învățămîntului) în contextul a ceea ce se știe despre acest fenomen, indiferent de sursă (sociologie, discipline economice, psihologie etc.), precum și prin aplicarea cunoștințelor generale de știință a conducerii la problematica specială a învățămîntului nostru socialist.

Constantin Dinu, Rhea-Silvia Bărbuleanu

ÎNSUȘIREA SISTEMULUI DE NOȚIUNI DE ISTORIE, clasele V-VIII, E.D.P., București, 1973.

Prin concepția sa psihopedagogică această lucrare urmărește sprijinirea procesului de asimilare și formare a conceptelor și a sistemului de noțiuni de istorie la elevii claselor V-VIII.

M. Zlate

EMPIRIC ȘI ȘTIINȚIFIC ÎN ÎNVĂȚARE, E.D.P., București, 1973.

Lucrarea reprezintă o reușită abordare, analiză și experimentare a raportului senzorial-logic în învățare, cu referire specială la însușirea conceptelor de biologie.

PARTICULARITĂȚILE ACTIVITĂȚII INSTRUCTIV-EDUCATIVE ÎN CONDIȚIILE ȘCOLARIZĂRII COPIILOR DE 6 ANI

Coordonatori științifici: Cornelia Marinescu, Maria Boștină, E.D.P. Buc., 1973.

În această lucrare sînt puse în discuție noile particularități ale activității instructiv-educative care apar în condițiile integrării timpurii a copiilor în procesul instructiv-educativ, precum și posibilitățile asigurării optime a dezvoltării acestora din punct de vedere fizic, intelectual și moral.

Emil Păun

EDUCAȚIA ȘI ROLUL EI ÎN DEZVOLTAREA SOCIAL-ECONOMICĂ, E.D.P., București, 1974.

Autorul concepe educația ca forță a dezvoltării economice de perspectivă a țării, punînd în discuție și analizînd importanța educării și instruirii superioare a forței de muncă în procesul dezvoltării economice.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ №. 7 — 8/1974 г.
— Содержание —

* * *, Процветание и развитие румынской школы ● ЮЛИЯН НИКА, Педагогическое исследование на службе усовершенствования образования ● ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ, Румынская современная педагогика и направления ее развития ● ДУМИТРУ САЛАДЕ, Школа и подготовка рабочей квалифицированной силы ● ВАСИЛЕ БУНЕСКУ, Направления модернизации румынского образования ● ИОН РАДУ, Динамика развития нашего образования в годах социалистического строительства ● Е. КОНСТАНТИНЕСКУ, Е. ЧЕНГЕРИ и В. ФИЛИПЕСКУ, Исследования по модернизации дидактической технологии ● Л. ГИВИРИГЭ, Традиционное и современное в отношении учитель-ученик в нашей актуальной школе ● О. ШАФРАН, Место нравственного воспитания в процессе многостороннего формирования ученика ● И. ПОПЕСКУ-ТЕЮШАН, Воспитательная сила румынской передовой педагогической историографии ● Н. НИКОЛЕСКУ, Румынская послевоенная педагогическая литература ● Л. ФЛОРЯ, Школа в первом закооперированном уезде страны. ● П. БЭРБУЛЕСКУ и В. В. ВИШАН, Методология психопедагогической и общей подготовки по специальности мастеров-инструкторов ● А. М. ИКИМ, Мотивация обучении ● Т. МИРЕСКУ и А. КАРАБОГДАН, Эвалюация ассимиляции и применения знаний при помощи проблематизации ● И. НЯКШУ, Методологические и операционные предпосылки в изучении мотивации обучения ● ФЕИ. ЛАСЛО, ФЕИ. ИШТВАН, Система оценки и эвалюация знаний ● М. НЯКШУ, Корреляция между рисованием и остальными предметами обучения ● С. ЛЭЗЭРЕСКУ, Что и сколько должны читать ученики по отношению с возрастным уровнем ● И. ТУДОР, Воспитательно-формативная функция кружков по общественным наукам ● ВОЙЦЕХ ПОМЫКАЛО, К XXX-ой годовщине ● ● ЛУИДЖИ ВОЛПИЧЕЛИ, Румынская педагогическая печать-одно из доказателств прогресса румынской школы и педагогики ● Г. ЛАНДШЕР, Исследование образования на службу демократии ● В. БРИКМАН, О румынской педагогической литературе. ●

Revista de pedagogie nr. 7—8
Somnaire

* * *, La prospérité et le développement de l'école roumaine au cours des années de la construction socialiste ● **Iuliana Nica,** La recherche pédagogique mise au service du perfectionnement de l'enseignement ● **Ştefan Bârsănescu,** La pédagogie roumaine contemporaine et ses directions de développement ● **Dumitru Salade,** L'école et la formation de la force de travail qualifiée ● **Vasile Bunescu,** Direction de modernisation de l'enseignement roumain ● **Ion T. Radu,** La dinamique du développement de notre enseignement dans les années de la construction socialiste ● **Emilia Constantinescu, Ecaterina Csengeri et Valentina Filipescu,** Recherches de modernisation des technologies didactiques mises au service du perfectionnement de l'enseignement ● **Luminiţa Ghivirigă,** Traditionnel et moderne dans la relation professeur-élève dans notre école actuelle ● **O. Şafran,** Le lieu de l'education morale dans le processus de la formation multilatérale de l'élève ● **Ilie Popescu-Teiuşan,** La force éducative de l'historiographie pédagogique progressiste roumaine ● **Nadia Nicolescu,** La Littérature pédagogique roumaine postbellique ● **Leonida Florea,** L'école dans le premier district coopérativisé du pays ● **Petre Bărbulescu** et **Valentina Vişan,** Méthodologie de la formation psycho-pédagogique et générale de spécialité des maîtres-instructeurs ● **Ana-Maria Ichim,** Les motivations de l'apprentissage ● **Tudorel Mirescu** et **Antonina Carabogdan,** Evoluation de l'assimilation et de l'applications des conaissances par problématisation ● **Ion Neacşu,** Prémisses méthodologiques et opérationnelles à l'étude de la motivation de l'apprentissage ● **Fey Laszló** et **Fey Istvan,** Le système de notation et d'évaluation des connaissances ● **Maria Neacşu,** La corrélation entre le dessein et les autres desciplines d'enseignement ● **Ioan Tudor,** La fonction formative-éducative des cercles de sciences sociales ● **Sandu Lăzărescu,** La lecture des élèves en fonction de leur âge ● **Wojciech Pomykalo,** Pour la XXX^{eme} anniversaire ● **Luigi Volpicelli,** La presse pédagogique roumaine, témoin du progrès de l'école et de la pédagogie rouines ● **G. De Landsheere,** La recherche dans l'enseignement mise au service de la démocratie ● **William W. Brickman,** Sur la littérature pédagogique roumaine. ●

Review oi Pedagogy Nr. 7—8

Summary

* * *: The Flourishing and Prospering of Romanian School • **Iulian Nica**: Pedagogical Research for Education Improvement • **Ştefan Bârsănescu**: Romanian Contemporany Pedagogy and its Development Headlines • **Dumitru Salade**: School and Training of Qualified Manpower • **Vasile Bunescu**: The Modernization Headlines of the Romanian Curriculum • **Emilia Constantinescu, Ecaterina Csengeri** and **Valentina Filipescu**: Researches for Teaching Technologies Modernization with a view of the Education Improvement • **Luminiţa Ghivirigă**: Traditional and Modern in the Teacher — Pupil Relationship in our Present School • **Oisie Safran**: The Place of Moral Education in the Proces of Pupil's Coniplex Education • **Ilie Popescu-Teiuşan**: Education Power of Pedagogical Romanian Historiography x **Nadia Nicolescu**: Pedagogical Romanian Literature after the Second World War • **Leonida Florea**: The School in the First Collectivized Region in our Country • **Petre Bărbulescu** and **Valentina Vişan**: The Methodology of General Specialized and Psiho-Pedagogical Training of the Teachers-Instructors • **Ana Maria Ichim**: The Instruction Motivations • **Tudorel Mirescu** and **Antonina Carabogdan**: The Evolution of Assimilation and of the Implementing of Knowledge by means of Problematization • **Ioan Neacşu**: Methodological and Operating Premises in the Study of the Instruction Motivation • **Fey Lasló** and **Fey Istvan**: Marking and Evaluation System of knowledge • **Maria Neacşu**: The Relationship Between Design and Other Teaching Matters • **Ioan Tudor**: Educational Function of the Social Sciences Groups • **Sandu Lăzărescu**: What and How Much the Pupils Have to Read at Different Ages • **Wojciech Pomykalo**: At the XXX-th Aniversary • **Luigi Volpicelli**: Romanian Pedagogical Press as one of the Progress Tokens of the Romanian School and Pedagogy • **G. De Landsheere**: Educational Research in the Service of Democracy • **Wiliam W. Brickman**: About the Romanian Pedagogical Literature.

EDUCATOARE, ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI !

Vacanța se apropie de sfîrșit. Începe un nou an școlar

Nu uitați !

Adresați-vă din timp factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale, pentru a vă achita abonamentul pe lunile septembrie—decembrie la

REVISTA DE PEDAGOGIE

În coloanele revistei veți găsi, număr de număr, un bogat și divers material deosebit de util pentru perfecționarea activității dumneavoastră.

ÎNVĂȚĂTORI !

Procurați-vă volumul „ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN CICLUL PRIMAR ÎN VEDEREA CREȘTERII RANDAMENTULUI ȘCOLAR ȘI A LICHIDĂRII REPETENȚIEI".

Acest volum editat de „Revista de pedagogie" se găsește la toate chioșcurile de difuzare a presei din țară.

I 4064

revista de pedagogie

ANUL XXIII

9

SEPTEMBRIE
1974

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

L900

(97)

- IUL. 2005

11 IUL. 2011

I 4064

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIII Nr. 9 SEPTEMBRIE 1974

CUPRINSUL

Stanciu Stoian	— Integrarea educațională în modelul ales . .	3
Marin Călin	— Etica activității personalului didactic . . .	7
Leon Țopa	— Categoriile didactice în perspectiva educației permanente	9
Liviu Filimon	— Învățămîntul fără repetenție	12
Andrei Stratulat	— Reprezintă corigențele și repetența mijloace de ameliorare a pregătirii elevilor ? . .	16
Florica Deftu	— Folosirea elementelor de istorie locală în predarea lecțiilor de marxism-leninism . .	20
Nicolae Mitrofan	— Influența unor factori psihosociali asupra activității rezolutive a elevilor	24

NOTAREA ȘI EVALUAREA CUNOȘTINȚELOR

Costin Ștefănescu, Violeta Apostol	— Cercetarea concretă a evaluării randamentului școlar	30
Dumitru Muster	— Tehnica elaborării testelor docimologice . .	33
Cecilia Melinescu	— Nota — cumul de semnificații și implicații	39
Ioan Dobre	— Testul — metodă de verificare a cunoștințelor	41

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

Elena Someșan	— Contribuția povestirii istorice la educația patriotică a preșcolarilor	46
Maria Nicoară, Ana Bedeleanu	— Cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii la preșcolar și școlarul mic	49
Precup Roman	— Modalități de realizare a relației învățător-elevi la clasele I—IV	53
Mihai Kramar	— Rolul compunerilor literare în dezvoltarea gîndirii critice în primele clase	56

20348.

CĂRȚI — IDEI

M. Roman, N. Fornea, A. Novak — Sesiunea de comunicări științifice a tinerilor cercetători 60

N. D. Pârvu — „Pedagogia" — sub redacția *A. Dascsuly, D. Salade, M. Ionescu* 61

Vasile Netea — „Școala românească din Transilvania în perioada 1867—1918 și lupta sa pentru unire" de *V. Popeangă* 62

Marieta Ghivirigă — „Dimitrie Gusti — Scrieri pedagogice" . . 63

Emil Păun — „Școala medie și problemele ei didactice" de *N. Padellaro* 63

INTEGRAREA EDUCAȚIONALĂ ÎN MODELUL ALES

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei R.S.R.

Problema integrării copilului în societate — ca și a adultului de altfel (a omului în general) — este o problemă contemporană, deși procesul el însuși este vechi de cînd lumea. Ea a devenit, desigur, actuală în zilele noastre — din cauze speciale, survenite în dezvoltarea societății — crize uneori și în primul rînd crize chiar de integrare. Fenomenul nu este, se înțelege, uniform. El diferă de la societate la societate și, în mod deosebit azi, în orînduirea socialistă, față de cea capitalistă. În ce privește pe copil, pentru a înțelege bine procesul său de integrare în societate este necesar să facem de la început o distincție, de care trebuie să ținem seama. Există în adevăr o integrare, deloc intenționată, pe care am numi-o spontană, bazată aproape exclusiv pe instinct și afectivitate, după cum există și reflexiunea, rațiunea în genere, care au o pondere deosebită. Prima este predominantă în copilărie, cealaltă după aceea și cu deosebire la maturitate. În dezvoltarea și formarea sa ca om, ființa umană parcurge fatal acest drum în societate, ajutat de prezența ei.

Studiile făcute pînă acum, privind socializarea copilului — socializarea neintenționată, ca și cea metodică, educațională, cum o numește Emile Durkheim — au dus la concluzia că în ambele cazuri, dar mai ales în primul caz, avem de-a face cu un proces lent. Se pornește aproape de la lipsa oricărei manifestări de sociabilitate. Există însă, potențial, instinctul special, format, ca să zicem așa, filogenetic, fără de care nu ne-am putea imagina apariția și dezvoltarea societății umane și a omului evoluat însuși ; dar el există doar ca posibilitate, numai punerea lui în funcțiune, exercitarea lui, îl și actualizează. Care e calea acestei actualizări ? Tot natura — natura sa specifică, se înțelege — este aceea care l-a echipat pe copil cu ceea ce este necesar, pentru a găsi și urma această cale. Acest lucru necesar și specific copilului este instinctul jocului, manifestarea ludică. Nu că adolescentul și chiar omul matur ar fi lipsit de o astfel de manifestare, dar la ei acest lucru nu e caracteristic. Prin joc, copilul își pune în funcțiune organele sale și o face cu plăcere și ca o necesitate vitală ; prin joc își mobilizează resursele sale primitive de afectivitate, ca și cele de reflexiune, prin joc se afirmă. La început, copilul face acest lucru mai mult sau mai puțin de unul singur, claustrat în nevoile lui de ordin mai mult biologic ; curînd însă, foarte curînd, el descoperă că nu e singur pe lume, că există mai ales și alți copii, împreună cu care descoperă colaborarea în joc și integrarea în lumea acestuia.

Studiile asupra jocurilor copiilor ne arată, în adevăr, că acestea alcătuiesc o adevărată lume aparte, cu problemele și legile ei, cu structuri care se transmit din generație în generație, ca o realitate, ca orice tradiție umană vie. Probleme importante, ca aceea a conducătorului (leader-ul) grupului în joc, problema amiciților separate în cadrul grupelor — pe care Roger Cousinet le consideră oarecum antisociale — problema copiilor ce se izolează sau a fidelității față de grup, ca și aceea a apelului mai mult sau mai puțin la adulți, care conduc din afară procesul educației („pîrîtul") — sînt probleme cărora li se dă și trebuie să li se dea atenția cuvenită. Nu atît cît cer concepțiile pedagogice nondirectiviste, dar nici

nu pot fi neglijate. Între societatea infantilă, cu structura și spiritul ei și microstructura adultă există în fapt o întrepătrundere, nici una nu trebuie uitată, dar accentul și direcția dezvoltării revin evident ultimei. Și nu numai direcția, ci și conținutul.

Roger Cousinet, citat mai sus, este de părere că, pe măsură ce copiii cresc, pe măsură ce se dezvoltă mai ales din punct de vedere intelectual, apare în grupele lor de viață un fenomen important ; apar cei ce „știu" mai mult, opuși oarecum celor ce se comportă mai mult temperamental. Acesta este un element dizolvant pentru grupele bazate pe autoritate și fidelitate necondiționată față de grup (de „leader" mai ales). Este o părere care poate fi admisă, dacă socotim acest fenomen caracterizant numai pentru forma instinctuală și spontană de grup de copii și nu pentru altele. Lucrul este, am putea spune, adevărat și pentru societatea adultă, la nivel mai primitiv de viață socială. Caracterul oarecum dizolvant al elementului instinctual, în atari situații este chiar ceva necesar, în vederea unor salturi ce trebuie făcute spre o nouă formă de sociabilitate — cea bazată pe rațiune. În lumea copiilor, ca și a adulților. Cercetările și observațiile noastre proprii ne-au condus spre o asemenea concluzie. Într-adevăr, pe măsură ce se dezvoltă, din punct de vedere intelectual, comportamentul copiilor trece de la manifestări globale, temperamentale și mecanice, la un comportament de tip nou, ghidat tot mai mult de motive. Pătrunsă discret în „societatea" copiilor, școala realizează acest lucru, așa cum *à la longue* cultura pătrunsă în mase dizolvă formele înapoiate de comportare, pentru a introduce comportamentul rațional. Lucrul acesta este posibil cu deosebire în socialism, unde comportamentul rațional este mai în măsură să fie cultivat, aci motivele de comportare nerațională în cadrul grupului și a societății în general, împuținîndu-se.

Integrarea este cerută și se face la început sub conducerea părinților, în măsura în care aceștia se pricep și înțeleg s-o facă. În general, statutul de părinte creează și rolul respectiv, însoțit de regulă de apariția unui surprinzător simț de răspundere în materie. Iar conținutul demersului lor educațional face parte chiar din viața lor, transpus, pe cît e cu putință, la nivel copilăresc de înțelegere. Mai tîrziu integrarea în viața reală se face la un nivel mai ridicat și totodată mai cuprinzător de către școală — adică de un organ specializat al societății însăși. Acest nou mod de viață, în care copiii sînt chemați și urmează să se integreze, are desigur un specific al său, un specific calitativ cu adevărat altul. Acum la activitate ludică-activitate pentru activitate (activitate pentru afirmare și împlinire totuși) se adaugă o alta fără scop în sine, ci cu un scop obiectiv, un scop acceptat din afară. Această activitate este munca.

Integrarea spontană prin joc sau activitate întîmplătoare și difuză nu este înlăturată, dar ea trece pe un plan secundar. A fost și este tot mai mult împinsă spre periferia vieții, într-o luptă în care ea are nevoie de ajutor și trebuie să i se dea. De un ajutor serios și instituționalizat, ca și integrarea prin școală. Acesta credem noi că este sensul apariției organizațiilor de copii și tineret în care principiul libertății și al sărbătorii trebuie să fie mereu prezent, ca refugiu și supapă permanentă, în care însăși activitatea creatoare trebuie să fie pătrunsă de acest principiu. Viața modernă e de fapt în căutarea unui echilibru just între muncă și joc la nivelul nevoilor ei. În acest sens, trebuie înțelese acestea. Dacă nu sînt astfel înțelese, ele chiar nu mai au un rost. Pentru că țelul ultim este unul și același. Sistemul socialist de educație pune, după cum știm, mare preț pe înțelegerea integrării copilului în societate, cu respectarea acestei imperioase cerințe. Cît despre integrarea socială conștientă, metodică a copilului, la nivel de muncă (muncă de învățătură sau muncă propriu-zisă), integrarea prin școală, aceasta nu e lipsită nici ea de aspecte de activitate spontană, dar predominant aici este programul și disciplina legată de programul activității. Pentru a-și împlini rostul, aceasta dispune azi de o adevărată tehnică (tehnologia didactică și educațională) și trebuie să se supună cu rigurozitate unor cerințe. Vom menționa pe cîteva dintre cele pe care le socotim mai importante.

a) Integrarea prin educație se face și trebuie să se facă la nivelul societății, în care copilul de azi, adultul de mîine, trebuie să trăiască mai tîrziu. De fapt, într-o societate în rapidă transformare, cum e societatea contemporană, o

bună socoteală prospectivă ne cere să se aibă în vedere, nu societatea de azi, ci un model al societății de mîine, în care vor trăi și munci copiii de azi. Dorință ușor de exprimat, mai greu, foarte greu de formulat cu claritate. În precizarea nivelului de referință, se iau de obicei în considerare calcule făcute pe plan mondial, de diferite instituții internaționale specializate. Acest lucru nu este lipsit de virtuți inspiratoare, dar nici de pericolul derapării în utopii. Este nevoie, după părerea noastră, și de date regionale, impuse de realitate, după cum, într-un regim planificat socialist, prognozele naționale se impun de la sine.

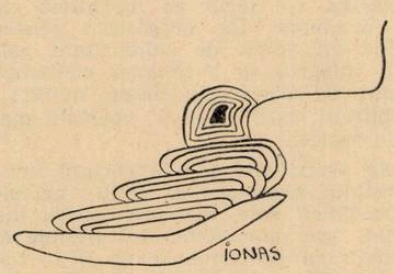
b) Integrarea prin educație în societatea contemporană, tinde să cuprindă tot mai mult și în mod egal tot poporul. Forțele care determină acest proces sînt mai ales două : una economico-socială de ordin mai adînc, alta legată de progresul tehnic, mai precis de dezvoltarea fără precedent a mijloacelor de mass-media. Ambele sînt într-un fel fatale pentru societatea contemporană și sînt acceptate oarecum ca atare. Egalitatea școlară sau educațională despre care se vorbea însă și pînă acum era, trebuie să se recunoască, de ordin mai mult juridic : se invoca dreptul egal individual al tuturor la educația cultă, de nivel cît mai ridicat posibil. Acum problema capătă, ca să zicem așa, un aspect mai sociologic. Idealul de egalitate educațională nu se atinge prin considerarea indivizilor, ci a structurilor sociale : egalitatea între societăți industriale și societăți agrare, egalitate cît mai perfectă între oraș și sat. Statisticile din toată lumea arată că aci se ascund încă multe inegalități, pe care societatea capitalistă le poate depista, dar mai greu și rezolva. Sau deloc.

c) Integrarea educațională, prin școală, trebuie să țină seama de ritmul rapid în care se dezvoltă știința și tehnica, precum și de rapiditatea cu care cunoștințele se perimează azi, fiind depășite la termene totuși mai scurte. Aceasta impune o atenție deosebită în programarea educației și învățămîntului, care trebuie să țină cît mai strict pasul cu istoria științei și tehnicii, din mers. Dacă în trecut, cînd profesiunile se însușeau o dată pentru toată viața, instituțiile de formarea cadrelor se înscriau ușor pe profiluri și specializări înguste, fără consecințe grave pentru economia societății, acum din contră, punctul de greutate cade tot mai mult pe un fond de cultură generală, cu largă cuprindere și mai mare permanență, iar specializarea urmează să se facă numai pe un astfel de fond. Am putea spune că însăși istoria diviziunii muncii a urmat aproximativ același drum. Ocupațiile oamenilor primitivi au avut, după cum știm, un caracter mai general, mai cuprinzător ; specializarea s-a făcut ca tot atîtea ramuri ieșite din aceeași tulpină sau din ramuri originare. Iar pregătirea generală a susținut întregul edificiu în continuare. Într-un spirit de solidaritate poliprofesională. Ca și de unitate umană. Individul, integrat în societatea contemporană, trebuie, în plus, să aibă suficiente posibilități de mișcare în cîmpul muncii — și în genere în viața socială — iar aceste posibilități, care-i dau și libertate mai multă, trebuie să i se asigure cît mai de timpuriu posibil.

d) Deducem din cele precedente o altă cerință importantă, pentru integrarea contemporană a tineretului, prin canalul școlii : necesitatea încadrării pe linia eficienței funcționale a pregătirii sale, iar acest lucru înseamnă pregătire profesională ca o necesitate *sine qua non*. Tineretul trebuie să fie format și trebuie făcut să înțeleagă că orientarea profesională nu e o vorbă goală, în societatea care nu mai suferă necalificarea, că această cerință este determinată nu numai de dorința individului, ci mai ales de legile de dezvoltare ale omului în societate. Fiecare dorim să facem ceea ce ni se potrivește mai mult, dar o societate care s-ar aglomera prea mult într-un sector al ei cu elemente de o anumită pregătire și ar fi lipsită în alte sectoare de elemente necesare, ar avea multe dificultăți în funcționarea ei. În fiecare domeniu și în fiecare țară mai ales este nevoie astăzi de cadre cît mai bine pregătite, pentru că economiile naționale de astăzi sînt competitive în cel mai înalt grad, calitatea, în special, înlăturînd din competiție lipsa de calitate, iar cadrele calificate pe cele necalificate. „Nefolosiți, pentru că sînt nefolosibili" este expresia pe care sociologul elvețian Pierre Jaquard a găsit-o potrivită pentru acea categorie de muncitori, care nu pot fi încadrați în muncă. Nu pentru că nu sînt locuri de muncă, nu pentru că ei n-ar fi dispuși să muncească, ci pentru că, prin lipsa de pregătire sau prin calitatea insuficientă a acestei pregătiri, ei nu satisfac exigențele locului pe care l-ar putea ocupa.

e) Integrarea prin şcoală, azi, mai pune în sfîrşit o problemă, care nu-i de altfel deloc nouă : integrarea ideologică. Aceasta, azi, ca şi în trecut de altfel, îşi are partizanii, ca şi adversarii ei. Concepţia socialistă se plasează, evident, în prima categorie. Adversarii integrării ideologice ne vorbesc şi azi despre pericolul pe care ideologia îl prezintă pentru promovarea fiinţei umane, împingînd-o spre nivelare şi mediocritate, condamnînd-o astfel la stagnare. Unii vorbesc chiar de ceva mai grav decît atît : de degradarea omului, transformîndu-l într-un robot. Oricît de nostalgic ar suna asemenea păreri, ele nu pot ascunde însă dorinţa celor ce le practică de a priponi umanitatea în ideologii camuflate, existente în inerţii psihice ce se refuză ideilor noi. Căci ideologic, în înţelesul just al cuvîntului, nu înseamnă acţiune de nivelare, ci eterna tendinţă umană spre adevărul ideilor generale, spre domnia lor şi a raţiunii. Ideologie există în orice societate, deschisă sau camuflată, nouă sau veche. Depinde pentru care optezi. Noi am optat şi optăm pentru ideologia nouă, ideologia prezentului înaintat şi a viitorului. Integrarea în această ideologie, laolaltă cu celelalte aspecte ale integrării, este o cerinţă tot aşa de mare pentru formarea omului multilateral dezvoltat al societăţii noastre.

Integrarea socială, profesională şi ideologică a copiilor şi tineretului contemporan este, după cum vedem, o problemă acută şi serioasă. Foarte acută şi foarte serioasă. Împreună cu Marx, vom spune însă şi noi că fiecare epocă îşi are problemele ei, care apar, ca atare, pentru că trebuie să fie rezolvate. Va fi şi aceasta rezolvată. Şi lucrul acesta este cu atît mai sigur, cu cît ea începe să fie tot mai cunoscută, atît teoretic, cît şi practic. Reformele de învăţămînt din întreaga lume sînt în această privinţă o dovadă grăitoare. Între ele şi reforma învăţămîntului din România. După trei decenii de la eliberarea din cătuşele fascismului, după eliberarea energiilor populare din constrîngerile societăţii de clasă, ţara noastră poate păşi şi păşeşte cu curaj spre modelul de viaţă pe care l-a ales şi şi-l făureşte.



ETICA ACTIVITĂȚII PERSONALULUI DIDACTIC

MARIN CĂLIN,
Universitatea București

În condițiile contemporane, personalitatea morală a educatorului capătă un statut educativ menit să ridice calitatea acțiunilor sale. Ca urmare, *angajarea* cadrului didactic în procesul educației comportă numeroase acte atitudinale, capabile să aducă schimbări în conștiința de sine a elevilor, atunci cînd au valoarea unui univers moral posibil, așa cum ar putea sau ar trebui să fie raporturile umane, inclusiv relațiile educaționale. Sinteza unor asemenea acte poate fi exprimată prin termenul de datorie sau deontologie [1]. În consecință, limbajul pedagogic se prefigurează cu expresii de felul : „este permis", „este obligatoriu", „este interzis", „este necesar" etc. De altfel, constatăm că în logica modernă — una din disciplinele vecine pedagogiei — este creat deja un capitol special — „logica obligației", „logica imperativului". Mai exact spus, „logica deontică".

În acest sens, enunțurile normative în pedagogie obligă la o examinare a lor în relație cu diferite tipuri de modalități deontice. În linii generale, aceste modalități se referă la diferite acte umane : actul x este permis, actul y este obligatoriu sau interzis, este necesar, se impune, nu trebuie omis etc. În această accepție ni se dezvoltă una din particularitățile normativității educative, aceea de a fi purtătoare de valori acționale și totodată unele caracteristici ale stadiilor psiho-pedagogice în formarea profilului moral al personalității. Menționăm două dintre ele : structurarea și integrarea comportamentului uman în relație cu cel puțin două valori : pozitivă și negativă ; fiindcă comportamentul moral depinde de realizarea sau nerealizarea altor acte atitudinale. În cadrul procesului de educație morală, această realizare vizează cu deosebire relația educat-educator. O astfel de relație este, la noi, ca și în alte părți, obiectul unei serioase analize. Pe de o parte, pentru că actul educativ este încărcat cu profunde semnificații deontologice, iar pe de altă parte, pentru că educația însăși în integralitatea sa are ca suport valorile existentului uman, în bogăția și varietatea determinațiilor sale, fiind astfel necesar a fi orientată spre afirmarea puternică în mediul educativ școlar a principiilor eticii și echității socialiste.

În această optică se poate vorbi astăzi de o nouă subdiviziune în pedagogie : deontologia educației. Ea semnifică, după părerea noastră, pentru profesiunea de educator, o problematică morală complexă, precum și o conștiință a drepturilor și îndatoririlor în procesul de formare a personalității, a caracterului uman în special. După cum se poate enunța, chiar o prescripție a educației morale : aceea ca educatorul să acționeze întotdeauna în interesul dezvoltării pozitive a personalității copilului. Toate aceste considerații socotim că reprezintă un motiv

---

[1] Acest termen, după cum este cunoscut, a fost creat de J. Bentham (din lb. greacă : deon, deontos — ceea ce se cade, datorie și logos — știință), care înțelegea prin aceasta știința datoriei. Astăzi, deontologia o desemnăm prin termenii : just, necesar, trebuie, datorie, interes, obligație, normă. Prin acești termeni sfătuim, îndrumăm, poruncim, ordonăm (cf. P. H. Nowell Smith, Ethics, London, 1954).

care ne îndreptățesc în fapt să afirmăm că nu poate exista o teorie pedagogică a moralei și o practică educativă fără nici un fel de concepte deontologice.

În consecință, este necesar să privim profesiunea de educator adînc impregnată de relații morale și subordonată, în ultimă instanță, ea însăși, unei evaluări morale. Adică, vrem să spunem că raporturile de tip moral pe care le creează actul educativ vizează pe cel care exercită acțiunea educativă și pe cel care o primește. Și deci, respectul moral, pentru cel supus educării și pentru cel ce participă la acest act în calitate de coordonator, este o condiție indispensabilă în educația morală. Pe de o parte, pentru că actul educativ implică elemente care reclamă un permanent apel la normele morale ale activității educatorului, cum sînt : încrederea în cel educat, autoeducarea profesorului, înțeleasă ca o fidelitate față de profesiunea exercitată. Iar pe de altă parte, educatorul însuși concretizează profesiunea sa în categorii cu semnificație și finalități morale. Ne gîndim, de pildă, la un concept, cu un îndelungat stagiu în pedagogie, ca tactul pedagogic care are în educație o etică proprie, la caracterul specific al relației profesor-elev din punctul de vedere al unui anumit grad de responsabilitate, sau la normele specifice de autoritate și de comportament în relațiile cu mediul extrașcolar.

Dacă etica activității profesorului se prezintă într-un plan mai general în această manieră, să jalonăm atunci cîteva din marile sale repere :

1. În procesul educației, valorile morale îndeplinesc funcție de raporturi ale educatorului cu lumea. Ele direcționează demersul educativ conștient și o cît de mică „dereglare" în funcționalitatea lor prejudiciază normalitatea actului formativ asupra conștiinței și conduitei celor educați.

2. Educatorul nu poate valorifica interioritatea subiectivă a celor educați, fără a nu fi el însuși o personalitate morală autentic pozitivă. Din acest punct de vedere putem numi atitudinea morală a profesorului un mod de apropiere etică de interioritatea celui educat în numele intereselor majore ale societății. În același timp, exercitarea meseriei de cadru didactic implică manifestarea unui evantai de calități morale : simțul răspunderii, cinstea, conștiinciozitatea, abnegația, loialitatea etc., care alcătuiesc un „cod etic" cu adînci repercusiuni asupra conduitei și psihologiei celor educați.

3. În mediul educativ școlar, raporturile morale educator-educat nu sînt niciodată neutrale. Ele presupun întotdeauna reacție și atitudine, care exprimă simultan raționalitate și afectivitate, depășire și integritate.

4. În educația morală, subiectul și obiectul sînt o ființă axiologică ; se doresc să fie o valoare și se confruntă cu numeroase situații în care apar diverse tensiuni ce exprimă o logică a obligației educative și o responsabilitate profesională.

5. Semnificațiile deontologice acordate actului educativ reprezintă pentru educator un drept și o datorie față de societate, față de copil, față de sine însuși. Este un reper cu atît mai valoros în educație, cu cît profilul moral al educatorului devine pentru elevi un model moral spre a se identifica cu el. Fără îndoială, ideea modelului nu este nouă în educație și în morală. Există în general, cum se știe, două forme sub care modelul se prezintă : modelul ideal și modelul concret. De asemenea, sînt două probleme care se pun față de ideal : problema modelului pentru educator — acela după care să exercite acțiunea educativă — și problema alegerii modelului de către cel ce urmează să fie educat. Dintre aceste două probleme, una se referă la formularea modelului în termeni morali ; alta privește imitarea lui. Problema cea mai dificilă a determinării comportamentului moral al omului este interiorizarea modelelor. Ea este lăsată, adesea, la voia întîmplării, atît din punct de vedere al fondului de informație, cît și al factorului educativ. Personalitatea morală a profesorului reprezintă acea condiție deontologică necesară pentru această interiorizare.

CATEGORIILE DIDACTICE ÎN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI PERMANENTE*

LEON ȚOPA

1. Prin politica desfășurată în domeniul învățămîntului și educației, Partidul Comunist Român realizează cu succes circuitul învățămînt-producție-cercetare, dezvoltă o metodologie modernă a procesului de învățămînt, aplică legea cu privire la perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste și promovează „introducerea tot mai largă în practică a principiului educației permanente" [1]. Pe plan internațional, în deceniul al VI-lea au fost formulate valoroase idei cu privire la conceptul educației permanente. Deceniului al VII-lea îi revine sarcina de a elabora implicațiile școlare, universitare și postșcolare ale acestui concept.

2. Pentru traducerea în viață a principiului educației permanente, devin relevante unele cuceriri în domeniul teoriilor învățării și ale educației, cum sînt :

a) învățarea se constituie ca un proces cumulativ de lungă durată dacă a fost orientată de la punctul ei de plecare, ținînd seama în mod deosebit de calitatea primelor etape ;

b) motivațiile învățării la adulți și tehnologia instruirii adulților sînt condiționate de experiența învățării, a climatului școlar și a stilului educației în copilărie și în tinerețe ;

c) introducerea tinerilor în educația permanentă din perioada școlară înseamnă respectarea specificului vieții și învățării la această vîrstă, deschiderea școlii spre lumea reală, istorică și pătrunderea acestei lumi în școală ;

d) modelul educației permanente în perioada școlară presupune existența unor activități, instituții și metode moderne în educația adulților, demne de a constitui cadrul de referință cu caracter prospectiv [2] ;

e) liantul interacțiunii dintre educația tineretului și cea a adulților îl constituie dezvoltarea omnilaterală a personalității — ca obiectiv — iar ca metodologie realizarea raportului dinamic dintre educație și autoeducație.

3. Vom numi erori pedagogice sau și „antieducație permanentă" obligarea elevilor, mai ales în școala primară și în gimnaziu, să se exprime potrivit unui tipic, în formule și cuvinte prescrise ; stilul punitiv în locul stilului de cultivare indirectă și directă a motivațiilor învățării ; categorisirea elevilor în „capabili" și „incapabili" ; accentuarea discrepanțelor dintre rolurile elevului în clasă, în afara clasei, în familie ; disjuncția artificială dintre învățarea intelectuală, tehnico-productivă și cea social-morală ; practica examenelor și în general a „ascultării" la modul sancțional etc. Asemenea erori pot fi identificate în orice școală din lume. Ele țin de concepția despre procesul de instrucție și educație, de modul

---

* Unele idei cuprinse în acest studiu au fost comunicate la sesiunea de lucru a Institutului UNESCO pentru Educație din Hamburg (18—28 februarie 1974) cu tema *Dezvoltarea criteriilor și procedeelor de evaluare a programelor și activităților școlare (school curriculum) în perspectiva conceptului de educație permanentă.*

[1] *Hotărîrea C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie, 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S. România*, Editura politică, București, 1973.

[2] Vezi mai ales Bertrand Schwartz, *L'Education demain*, Une étude de la Foundation Européenne de la Culture, Aubier-Montaigne, Paris, 1973.

în care gîndim constelația componentelor acestui proces, a „categoriilor didactice" ca noțiuni-cheie care constituie punctele de orientare operațională și reflectă structura și dinamica procesului instructiv-educativ.

4. La sesiunea de lucru a Institutului UNESCO pentru Educație din Hamburg (18-28.II.1974) au fost propuse următoarele șase componente ale activităților școlare, desfășurate în programe școlare, formale și informale (school curriculum) : *obiective, planuri-programe ; predare-învățare* (activități, forme, metode) ; *manuale*, mijloace tehnice ; *evaluare ; dezvoltare* (integrare). Alte institute de cercetări pedagogice ca cel al Universității Quebec de la Montreal — departamentul științelor educației — operează cu trei componente : *obiective, programe, evaluare.** În acest studiu vom lucra cu patru componente, pe care le numim „categorii didactice" : *obiective, conținuturi* (plan-programe), *metode* și *evaluare.*

Regîndirea învățămîntului „pentru introducerea tot mai largă în practică a principiului educației permanente" cere evaluarea activităților și programelor școlare, în desfășurarea lor, din perspectiva educației permanente. Potrivit acestui punct de vedere, modul în care sînt organizate categoriile didactice, componentele activității concrete de instruire și educare, ni se pare un criteriu fundamental de evaluare a procesului școlar și în speță a procesului desfășurat la lecție.

Modelul tradițional al constelației categoriilor didactice poate fi redat prin următoarea schemă :

OBIECTIVELE învățămîntului constituie elementele hegemonice relativ invariabile și comandă în mod direct conținutul învățămîntului. Între acest postulat și realitatea procesuală se produce o neconcordanță de roluri în dauna obiectivelor.

CONȚINUTUL — ne referim la programele analitice, la materia care trebuie să fie predată — este considerat prioritar ca necesitate dedusă din cerințele social-profesionale ale perioadei social-istorice, din cerințele psihologiei grupelor de vîrstă ale elevilor, cît și din cele ale dezvoltării științei și tehnicii. În fapt, decalajul dintre programele școlare și stadiul științei nu poate fi învins pe calea creșterii volumului cunoștințelor prevăzute în programele analitice și deci a creșterii paginilor manualelor școlare.

METODELE, asemenea unor mecanisme sau sisteme tehnologice, se aplică în funcție de conținut (materii) și numai în al doilea rînd în funcție de obiective. Metodele se tehnicizează, se fărîmițează în procedee miraculoase, care după scurt timp sînt total negate ca unidimensionale.

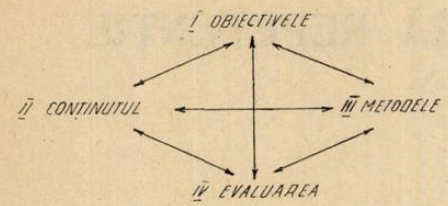
EVALUAREA, prin care se înțelege în mod curent verificarea cunoștințelor elevilor, și anume prin examene, este constelată operațional drept arma hotărîtoare a școlii, ultimul argument al învățării fiind de fapt piatra de scandal a învățămîntului de pretutindeni.

Conceptul de educație permanentă se întemeiază pe filozofia schimbării și ca atare el implică o preîntîmpinare a viitorului, cum ar spune Alwin Toffler, a „șocului viitorului". De aceea, educația permanentă nu se identifică numai cu obiective ca învățarea învățării, restructurarea recurentă a gîndirii și personalității (Abraham Molles și F. Muller), formarea continuă (Pierre Goguelin), ci trebuie să includă numeroase alte aspecte ca deschiderea educațională, opțiunile pentru valori, responsabilitatea, creativitatea, ceea ce se formează numai într-o școală aptă de a transmite elevilor totalitatea propriilor sale componente didactice, însuși dialogul intern de căutări, viața ei de comunitate socială și spirituală autentică.

5. Modelului linear, foarte fugar schițat mai sus, i se opune un model nou, mai complex, care începe să se afirme printr-o constelație multiplu articulată a categoriilor didactice, permițînd realizarea unui program școlar tot mai adecvat principiului educației permanente. Acest model nou deschide calea evaluării activităților școlare în totalitatea lor, precum și cea a analizei de prognoză (v. figura alăturată).

În această nouă constelație obiectivele își asigură locul hegemonic printr-o conectare directă cu toate celelalte categorii. Se realizează pătrunderea lor organizată pe toată aria și în toate secvențele acțiunii desfășurate în direcția celorlalte componente. Astfel, obiectivele intră în conținutul propriu-zis al activităților șco-

* O definiție foarte succintă a curriculum-ului : „Curriculum este un program de educație. El este organizat informal... sau formal" (Robert Stake, 1970 — Montreal, Canada).



Noua constelație a categoriilor didactice

lare și nu numai că „dau comanda", dar se încorporează în tot ce este de însușit de către elevi ca un dinam al propriei lor personalități în construcție și autoconstrucție.

Evaluarea trebuie gîndită și efectuată în strînsă și directă conexiune cu obiectivele. Nu poate fi vorba de o evaluare fără a se fi stabilit mai întîi obiectivele în continuitatea lor, pe durate și din mai multe puncte de vedere, ținînd seama de o taxonomie complexă a obiectivelor[3]. Pe măsură ce se perfecționează relația dintre obiective și evaluare, ștacheta performanțelor elevilor poate fi ridicată în baza unor măsurători din ce în ce mai precise.

În noua constelație a categoriilor didactice, metodele primesc un loc mai important, și pe drept cuvînt, pe măsură ce oglindesc nu numai o tehnicitate psihopedagogică superioară, dar întruchipează și o filozofie a educației prin concepția despre om, ca ființă perfectibilă, ca și prin concepția despre idealul uman-social. Metoda fără o filozofie implicită despre omul multilateral, omnilateral și total, devine un produs dezumanizant prin neutralitate.

Metodele educative, de mare eficiență, nu au numai funcția de „a mijloci" conținuturi, ci de a fi ele însele un important element formativ, prin valoarea lor euristică, prin încorporarea lor în atitudinile și comportamentele intelectuale, senzorio-motorii și afective ale elevilor.

Categoria „conținutul" se bucură de tot mai mare atenție[4]. Tendința este de a realiza conținuturi mobile, complexe, de a promova interdisciplinaritatea, o relație activă dintre învățămînt și producție. În perspectiva educației permanente conținuturile învățămîntului urmează să faciliteze formarea profilelor largi, să nu fie anchilozate în abstracții și să accentueze nu atît rezultatele științelor și tehnologiei, cît mai ales procesele cuceririi acestora. În perspectiva educației permanente, conținutul învățămîntului nu poate fi „predat" dacă nu a fost operaționalizat prin metode, evaluări și obiective corespunzătoare. Conținutul cuprins în programe analitice, care redau pur și simplu succesiunea unor capitole din diferite discipline, exprimă o realitate didactică perimată. El nu poate fi conceput, în zilele noastre, decît însoțit de o explicitare a obiectivelor, metodelor și evaluărilor. Conținutul acesta nou cere o profundă reformă a programelor analitice, a formelor de activitate și metodelor, a manualelor și materialelor auxiliare pentru a se obține complexitatea contemporană a sferei disciplinelor și mai ales structurarea cunoștințelor în operaționalitatea lor prin îmbinarea categoriei didactice „conținut" cu cele de metodă, evaluare, obiective. Elaborarea relațiilor dintre categoriile didactice, din perspectiva educației permanente, constituie un criteriu de evaluare a calității învățămîntului.

---

[3] Se lucrează cu intensitate la taxonomia obiectivelor pedagogice : între 1948—1956 s-a acordat atenție domeniului cognitiv, cel afectiv a primit o primă formulare în 1964 ; iar domeniul psihomotor se află abia în stadiul încercărilor. Cu privire la criteriile elaborării obiectivelor pedagogice ale domeniului psihomotor și ale îmbinării trihotomiei cognitiv, afectiv, psihomotor. Vezi R. H. Dave, *Taxonomy of Educational Objective and Achievement Testing* în „Developments in Educational Testing" (The procedings of an international conference held under the aegis of the Pädogogisches Zentrum, Berlin, edit. University of London, LTD, 1969.

[4] Vezi Leon Țopa, *Integrarea învățămîntului în sistemul educației permanente*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1974.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL FĂRĂ REPETENȚIE

Conf. univ. dr. LIVIU FILIMON
Institutul pedagogic - Bacău

1. *Lichidarea repetenției o sarcină de seamă a școlii moderne*

La Conferința Internațională de Educație, organizată de UNESCO la Geneva, în 1970, s-a dezbătut problema „Ameliorării eficacității sistemului de învățămînt prin reducerea pierderilor de efective : părăsirea școlii (abandon) ; repetenție ; promovabilitate cu nivel de pregătire redus". Această problemă se găsește în centrul atenției cercetătorilor și instituțiilor educaționale din toată lumea. În R. S. România, unele aspecte au fost deja soluționate, altele sînt în curs. Abandonul școlar, de exemplu, a încetat să mai constituie o problemă socială, urmare a ridicării nivelului de trai, perfecționării rețelei școlare și schimbării atitudinii față de învățătură. Școlarizarea tuturor copiilor reprezintă drept una dintre realizările valoroase ale politicii promovate de partid, de pregătire a noilor generații.

S-au obținut succese importante și în combaterea repetenției. Deosebit de prețioase au fost indicațiile date de tovarășul Nicolae Ceaușescu de a se depune eforturi pentru evitarea pierderilor pe drum a cca. 10 la sută din copii [1]. „Noi nu admitem, spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu, nici în producție la piese rebuturi, iar la oameni cu atît mai puțin" [2].

Desigur că realizarea sarcinilor trasate de partid cere conjugarea eforturilor tuturor factorilor ce determină educația : elev, profesor, conducerea școlii, astfel încît desființarea repetenției să devină expresia perfecționării învățămîntului, a schimbării conștiinței elevului, pregătirii învățătorului etc. și nu urmarea sarcinilor trasate de directorul școlii de „a nu se mai lăsa repetent". Este, de asemenea, necesar, ca generalizarea claselor fără repetenți să fie precedată de experimente pentru a se urmări influența acestui fenomen asupra nivelului pregătirii, factorii care îl frînează sau favorizează și aria acțiunii lor.

Vom încerca, în continuare, să precizăm cerințele și căile lichidării repetenției : cultivarea atitudinii pozitive a elevilor față de învățătură ; perfecționarea profesională și mobilizarea pasională a profesorului ; îmbunătățirea sistemului de organizare a învățămîntului.

2. *Lichidarea repetenției — urmare a perfecționării formelor de cointeresare a elevului la învățătură*

Repetenția a apărut și s-a menținut în învățămînt ca formă de cointeresare a elevului la învățătură. Teama de a nu rămîne corigent și repetent a alarmat pe părinți și elevi și i-a mobilizat în direcția sporirii exigenței, multiplicării for-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Ed. politică, Buc., 1973, p. 10

[2] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative — 9 iulie 1971*, Ed. politică, Buc., 1971, p. 69.

melor de ajutorare (consultații, preparații). Cu alte cuvinte, repetența a îndeplinit un rol dublu, de selecție prin eliminare (scoaterea din clasă a celor care nu și-au însușit cunoștințele prevăzute de programă) și cointeresare negativă (intensificarea eforturilor pentru a nu pierde un an).

Practica socială a demonstrat utilitatea „selecției prin eliminare" (cointeresării negative, constrîngerii). Combaterea unei infracțiuni, de exemplu, corelează direct cu severitatea sancțiunii și invers cu reducerea constrîngerii. Este evident faptul că nu se poate renunța, înainte de a se produce o schimbare radicală în conștiința oamenilor, la desfacerea contractului de muncă a angajatului cu abateri grave, arestarea infractorului, respingerea la concurs a candidatului slab pregătit, exmatricularea studentului cu absențe.

După părerea noastră, un anumit fel de constrîngere va mai fi necesară mult timp în numeroase domenii ale vieții sociale datorită componentelor instinctive ce stau la baza conștiinței și-i transferă un grad de stabilitate ridicat. În cazul școlii nu putem avea pretenția ca dragostea de învățătură să devină un fenomen general suficient de puternic la toți elevii, atît timp cît munca (învățarea) se bazează esențial pe eforturi inegal de obositoare.

De asemenea, mai trebuie avut în vedere că orice tînăr poate să întîmpine regimul școlar (conformist, neconformist și creator) utilizînd mijloace suplimentare (personale) de învățătură și dezvoltare, dar și de sustragere și opoziție (o asemenea problemă a făcut obiectul comunicării „Persoana, factor determinant al formației umane", apărută în „Culegere de studii și comunicări științifice", Bacău, 1971). În consecință, școala trebuie să înlăture repetența fără a slăbi cointeresarea elevului de a participa la procesul de învățămînt activ (sîrguință) și creator (autoeducație).

Perspectiva calificării înalte constituie o formă superioară de cointeresare a elevului la învățătură. În condițiile în care pregătirea pe specialități începe de timpuriu (muzica, limbile străine etc. încă din ciclul preșcolar), noțiunea de școală generală (învățămînt general), capătă noi determinări.

Notele mici, care anunță pregătirea insuficientă, golurile inadmisibile, nu pot fi desființate deoarece astfel de situații în care un anumit elev nu știe (nu poate, nu vrea) nu pot fi anulate. Practica școlară a demonstrat dimpotrivă că notele (calificativele, punctajul) sînt un mijloc eficient de semnalare a rămînerilor în urmă și mobilizare, pe această cale, a elevului, părinților, colegilor la eforturi suplimentare necesare înlăturării neajunsurilor. Situația este oglindită și de datele tabelului nr. 1, obținute de analiza notelor primite în anul școlar 1972/1973 de elevii claselor I-X de la Școala generală nr 10 și Școala generală nr. 27 Bacău, care arată decalajul între numărul căzuților în cursul trimestrului I (81 la sută) și al anului (35 la sută), la încheierea situației școlare din iulie (17 la sută) și din septembrie (4 la sută repetenți).

TABELUL nr. 1

cu date referitoare la notele sub limită obținute în cursul anului școlar 1972/1973

Total	Trimestrul I				Trimestrul I, II, III				Situația finală					
	Cu note sub limită		Cu medii sub limită		Cu medii sub limită		Căzuți		Promovați				Căzuți	
									iulie		sept.			
	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
956	772	81	231	24	332	35	167	17	797	83	114	12	45	4

3. *Înlăturarea repetenției să coreleze cu combaterea promovabilității cu nivel de pregătire redus.*

S-a dovedit deja utilitatea învățămîntului diferențiat pe școli, clase speciale și obiecte la liberă alegere. Noi am demonstrat, în cadrul unui studiu asupra cercurilor de elevi (vezi „Aspecte ale perfecționării cercurilor de elevi" în „Pedagogia activităților pionierești", Bacău, 1970), că realizarea diferențierii pe baza activităților extrașcolare, organizate în timpul liber nu este suficientă. Una sau două ședințe de cerc pe lună sînt insuficiente pentru dezvoltarea aptitudinilor.

În consecință, propunem reducerea substanțială (pînă la 1/2) a orelor de predare și includerea în programul obligatoriu a orelor : a) de meditație cu elevii slabi ; b) de pregătire profesională pe grupe (obiecte umaniste, reale, practice etc.) ; c) de consultații cu elevii înzestrați. În felul acesta predarea lecțiilor cu toți elevii va căpăta un cadru mai general, de sinteză, întemeiat pe demonstrații (mijloace audio-vizuale moderne) accesibil, limitat la disciplinele și cunoștințele de bază, iar cultivarea aptitudinilor se va face de timpuriu și temeinic.

4. *Întărirea spiritului de răspundere, exigență și a obiectivității în munca profesorului, o condiție a lichidării repetenției.*

Trebuie avut în vedere atitudinea subiectivă a unor profesori înclinați, în numeroase situații, să ajute cu precădere pe elevii slabi și să lase pe cei buni să se orienteze singuri. La aceasta contribuie adesea și mentalitatea acelor organe de control care își exprimă nemulțumirea cu precădere cînd întîlnesc elevi slabi și nu analizează suficient cauzele numărului redus de elevi foarte buni și înzestrați.

În acest sens poate fi interpretat graficul nr. 1 cu numărul repetenților din județul Bacău pe clase (8 779 în 1970/1971 la 113 595 elevi și 7 783 în 1971/1972 la 110 996 elevi). Procentajul mic de căzuți la sfîrșitul ciclurilor în comparație cu începutul ciclurilor este nu numai rezultatul adaptării elevului la noul regim de muncă, dar și al exigenței scăzute a profesorului.

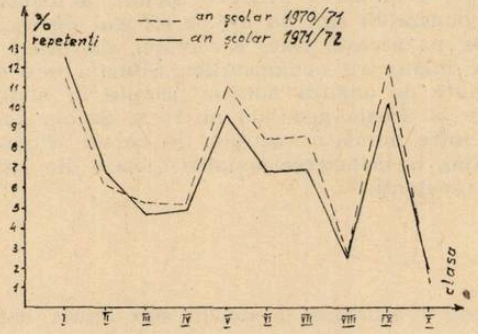


Fig. 1 - Graficul repetenților pe clase

O altă situație ce duce la tratarea diferențiată numai a elevilor slabi, o constituie aglomerarea claselor. Problema se pune cu maximum de stringență în primii ani ai ciclului elementar unde deosebirile individuale sînt atît de mari încît chiar și învățători experimentați întîmpină greutăți cînd se depășește numărul de 25 de elevi.

Devine mai actuală problema perfecționării formelor de evaluare a muncii și aptitudinilor elevilor de către personalul didactic prin asistențe mai numeroase efectuate de inspectori cu aceeași specialitate și prin aprecierea lor după nivelul

pregătirii elevilor. În numeroase țări, comisii de specialiști examinează, de mai multe ori pe an, pe bază de lucrări scrise și teste, pe toți elevii, iar rezultatele sînt luate în seamă la avansarea sau retrogradarea cadrului didactic.

Un sondaj efectuat de noi la un număr de 78 învățători asupra cauzelor pentru care a fost declarat repetent unul dintre elevii clasei lor a arătat că 58 la sută cauze sînt atribuite elevului, 36 la sută părinților, 4 la sută grădiniței și numai 2 la sută muncii cadrelor didactice. Combaterea atitudinii subiective în precizarea cauzelor insuccesului școlar trebuie să preocupe mai mult organele responsabile cu perfecționarea lucrătorilor din învățămînt.

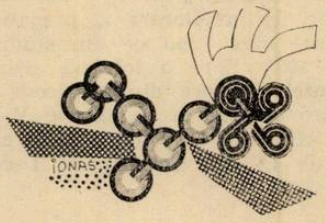
5. *Înscrierea în școli speciale a elevilor cu deficiențe, condiție a lichidării repetenției*

Înlăturarea repetenției este determinată și de rezolvarea situației copiilor care prezintă deficiențe : școlarizarea în școli speciale a elevilor cu tulburări auditive, vizuale, motorii, mintale. Republica Socialistă România se numără printre țările cu învățămînt special bine organizat, fapt ce a dus la succese în recuperarea copiilor cu deficiențe de vorbire (tratamente logopedice gratuite), senzoriale (școli de hipoacuzici, surdomuți, ambliopi), mintale (școli ajutătoare), comportamentale.

Unele dificultăți mai pot fi întîlnite în școala de masă de la noi în următoarele situații : copii care la vîrsta școlarizării au o întîrziere în dezvoltare de cca 1—2 ani — recuperabilă pînă la 9—10 ani ; elevi cu „dezvoltare mintală de graniță“ cu mari greutăți în însușirea anumitor obiecte, care nu pot absolvi școala generală fără ajutor special și uneori, învățînd în doi ani materia unui an, elevi cu goluri mari în pregătire, create pe parcursul a mai multor ani ca urmare a unor boli, a negativismului față de învățătură sau a lipsurilor profesorilor și părinților. Datorită acestor situații, pînă la înființarea unei școli (clase) specializate în recuperarea elevilor cu „psihic de graniță“ și „goluri“ mari în pregătire se vor ivi încă greutăți în înlăturarea repetenției.

6. *Concluzii.* Lichidarea repetenției este marcată de trecerea la o etapă nouă în organizarea școlii, perfecționarea muncii profesorului și cointeresarea elevului.

Școala va continua încă mult timp să se bazeze deopotrivă pe cultivarea dragostei de învățătură ; constrîngerea de a respecta obligațiile școlare ; și selecția în raport cu aptitudinile, munca depusă și rezultatele obținute. Școala modernă nu tinde să înlăture prin acțiuni formale repetența, ci s-o înlocuiască cu alte forme de cointeresare și constrîngere mai eficiente.



REPREZINTĂ CORIGENȚELE ȘI REPETENȚIA MIJLOACE DE AMELIORARE A PREGĂTIRII ELEVILOR?

Prof. ANDREI STRATULAT
Iași

Sistemul de notare al școlii noastre are temeiuri destul de vechi. Cu toate acestea, el a rămas pasibil de obiecțiuni, constituie adesea o sursă de nemulțumiri, de reproșuri, de îndoieli asupra probității sale. Prin forța lucrurilor, nota încorporează în ea o doză de subiectivitate, de aproximație. Asupra ei grevează uneori factori materiali și spirituali neprielnici care, deocamdată, nu pot fi depășiți. Are întru totul dreptate prof. I. Holban cînd constată că „nota obținută de elevi se răsfrînge, oarecum, asupra școlii și a familiei, constituind, totodată, diferențieri între elevi datorită unor factori *exteriori* lor. Ea reprezintă, practic, *o nedreptate* (subl. n.)" [1].

O trăsătură esențială a notei este autoritatea totală a examinatorului. Aceasta a putut duce la transformarea notei într-un concept plurivalent : măsură a calității cunoștințelor, recompensă, sancțiune etc. Ea trebuie, însă, readusă la funcția ei originară.

Mai înainte, școala nu era angajată, față de societate, de a instrui și educa întreaga generație tînără, ea nu era responsabilă de copiii aflați în afara perimetrului ei. Ea era, în bună parte, o școală selectivă.

Astăzi a fost creată o școală de masă, sarcina ei selectivă trecînd pe plan secund. Misiunea ei principală este de a pregăti generațiile noi *în totalitatea lor*, un obiectiv de bază al ei este „creșterea aportului școlii la ridicarea nivelului cultural al întregului popor,... la dezvoltarea și înflorirea vieții spirituale a națiunii noastre socialiste" [2]. În atare condiții, pentru școală nu există copii preferați și nepreferați, buni sau nu, de elită sau de duzină. Pentru școală există doar viitori cetățeni și oameni ai muncii, constructori ai noii societăți.

Constatîndu-se că unii elevi, din diverse cauze, înregistrează rezultate slabe la unele discipline, s-a instituit, în ajutorul lor, corigența și repetența. Sînt ele eficiente, ca mijloc de ameliorare a pregătirii instructive a elevilor ? Ne-a interesat chestiunea mai ales după ce am studiat Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973. Spre a înțelege mai limpede fenomenul corigenței, am studiat documentele școlare de la Liceul „Emil Racoviță" din Iași, în perioada 1966—1969, obținînd date de la clasele V-XI, iar pentru anul școlar 1968—1969 de la clasele V-XII. Este tocmai perioada cînd învățămîntul trecea de la ciclul de 11 ani la cel de 12 ani. Tabelul nr. 1 cuprinde pe elevii corigenți și rezultatele la corijare :

---

[1] Ion Holban, *Incursiuni în problemele docimologice*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1973.

[2] *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18-19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România*. Editura politică, 1973.

Tabelul nr. 1

Anul școlar	Total corigenți	Promovați		Repetenți	
		Total	%	Total	%
1966—67	186	141	76	45	24
1967—68	196	140	71	56	29
1968—69	220	172	78	48	22

Din numărul total de elevi corigenți aproximativ 75 la sută își iau coringența și numai un sfert dintre ei rămîn repetenți. Cifra este încurajatoare : s-ar putea conchide că majoritatea elevilor corigenți beneficiază de răstimpul vacanței de vară spre a acoperi golurile în pregătirea școlară. Cu ce rezultate, însă, promovează anul școlar în toamnă ? Un alt tabel (nr. 2) ne pune în față notele cu care sînt luate corigențele :

Tabelul nr. 2

Anul școlar	Total corigențe	Promovați cu medii de:													
		5	%	5,50	%	6	%	6,50	%	7	%	7,50	%	8	%
1966—67	200	142	71	20	10	28	14	5	2,5	4	2	1	0,5	—	—
1967—68	203	153	76	27	13	14	7	4	2	4	2	—	—	1	0,5
1968—69	226	162	72	33	14	20	9	7	3	4	2	—	—	—	—

Majoritatea notelor de promovare la corijare sînt cele de cinci (aproximativ 73 la sută). Dacă acestora le adăugăm și mediile de 5,50, care, calitativ, nu se deosebesc de cele dintîi, rezultă că se iau corigențele cu note la limită într-un procent de peste 85 la sută. Restul de corigențe — aproximativ 15 la sută — sînt luate cu medii de șase și peste șase, dar care nu ajung la 6,50 decît aproximativ 2,5 la sută, iar la 7 numai 2 la sută (peste 7 sînt cazuri foarte rare : în 1966—1967 s-a luat o medie de 7,50, iar în 1967—1968 una de 8). Oare eforturile materiale și spirituale, consumul de energie și de timp, toate celelalte consecințe ale corigenței sînt compensate de aceste rezultate ? Majoritatea notelor la limită arată că elevii, la obiectele la care au rămas corigenți, nu au reușit să se pregătească bine și este și firesc : nu se pot obține rezultate mai bune învățînd singur, fără ajutorul profesorului, aceasta se știe ; de aceea în anumite cazuri, se recurge la meditatorul angajat. Apoi nici anotimpul verii nu este propice pentru învățătură, iar suprimarea de fapt a vacanței poate avea repercusiuni asupra dezvoltării copiilor, despre care nu este locul să vorbim.

Am aruncat o privire și asupra celuilalt aspect al examenelor de corigență : repetenții la corijare. În cei trei ani școlari, repetenții la corijare au avut următoarea situație (vezi tabelul nr. 3) :

Tabelul nr. 3

Anul şcolar	Total repetenţi	Rămaşi repetenţi			
		la un obiect	%	la 2 obiecte	%
1966 — 67	45	30	67	15	33
1967 — 68	56	43	77	13	23
1968 — 69	48	34	70	14	30

Aşadar, peste 70 la sută din elevii repetenţi la corijare rămîn la un singur obiect repetenţi. Deci, pentru un singur obiect statul va investi, încă un an, sume spre a asigura elevului condiţii de şcolarizare. Dezavantajul este evident.

Datele avute la îndemînă ne-au mai oferit şi alte aspecte, consemnate în tabelul nr. 4 :

Tabelul nr. 4

Anul şcolar	Total corigenţi	La sfîrşitul anului au rămas corigenţi cu medii de:					
		3—4	%	4—4,50	%	4,50—4,99	%
1966—67	186	25	13	94	51	67	36
1967—68	196	31	17	103	52	62	31
1968—69	220	32	6	137	61	73	33

Precum se vede, majoritatea elevilor rămîn corigenţi cu medii de la 4 în sus, iar o bună parte din ei, cam o treime, cu medii între 4,50—4,99. Practic, ei au de învăţat spre a recupera, în cea mai mare parte, pînă la un punct, iar unii doar cîteva sutimi. Chiar dacă presupunem că notele care au alcătuit media ce a dus la corigenţă sînt fidele, puse în cumpănă, cele cîteva zeci de sutimi se pare că nu compensează timpul şi energia cheltuite pentru corigenţă.

Slaba eficienţă a corigenţelor o atestă şi notele celor care rămîn repetenţi la corigenţă. Comparate, datele capătă următoarele valori (vezi tabelul nr. 5) :

Tabelul nr. 5

Anul şcolar	Total repetenţi	Repetenţii cu medii mai mici decît la corigenţă în iunie		Cu medii mai mari decît în iunie	
		Total	%	Total	%
1966—67	45	36	80	11	20
1967—68	56	41	73	15	27
1968—69	48	37	77	11	23

Majoritatea celor rămaşi repetenţi la corijare nu au putut obţine nici măcar media cu care rămăseseră corigenţi, iar regresul este uneori evident : un elev rămîne corigent cu media 4,42, iar la corijare ia media 3,50 ; altul de la media 4,66 ajunge la 3,50. Şi atunci, fără să vrei ajungi la concluzia că modul de ajutorare a elevilor, prin intermediul corigenţelor, trebuie supus unor modificări

care să-i ridice eficiența. Vom încerca să sugerăm unele modalități de remediere a sistemului de corigențe.

Corigența și, în consecință și repetența, par să cuprindă un cuantum însemnat de formalism și hazard.

Prin corijare se pune în cumpănă un grup mare de note adunate în cursul a trei trimestre în urma verificării orale, de la extemporale, teze și alte probe, cu un grup de numai două note din cadrul corigenței. La corijare elevul este controlat din toată materia, printr-un sondaj foarte puțin concludent ; examinarea totală, practic, este inaplicabilă. Așa se întîmplă că elevii pot promova la corijare fără să cunoască întreaga materie. Chiar și tehnica obținerii mediei anuale (și chiar și a celor trimestriale) nu este perfectă. Unele note sau medii trimestriale pot acoperi, prin sistemul calculării mediei aritmetice, alte note sau alte medii, făcîndu-se, în felul acesta, concesii nepregătirii și comodității ; media șase dintr-un trimestru care promovează pe elevul ce are media patru într-un alt trimestru nu înseamnă că acest elev cunoaște materia din întregul an școlar.

În afară de toate acestea, ni se pare straniu următorul fapt : la sfîrșitul fiecărui trimestru, prin calcularea mediilor, se constată că unii elevi la unele obiecte nu și-au însușit în măsură suficientă cunoștințele și totuși, nu se întreprinde nimic. În definitiv, de vreme ce volumul de cunoștințe al disciplinelor școlare a fost distribuit în trei compartimente și de vreme ce la sfîrșitul fiecărui trimestru se încheie o situație, normal este ca acum, în acest moment elevul să aibă posibilitatea să-și amelioreze pregătirea la obiectul respectiv, adică să dea corigența trimestrială ca o consecință logică a mediei trimestriale. Nu ne putem explica, de ce trebuie să aștepte numaidecît luna septembrie !

Aceste corigențe trimestriale ar putea fi susținute fie la sfîrșitul vacanțelor de iarnă, de primăvară și la începutul celei de vară, fie în primele zile ale trimestrului al doilea și al treilea și după două săptămîni de la terminarea anului școlar. Elevii care nici în acest fel nu ar izbuti să biruie greutățile unui obiect, ar putea da examenul între 1—15 septembrie, fiind supuși controlului sever al cunoașterii materiei, nu prin bilete de examen, ci verificarea întregii materii.

Procedeul de care vorbeam ar avea numeroase avantaje : a) elevul ar avea de pregătit numai acea parte a materiei unde a întîmpinat dificultăți mai mari ; b) elevul ar putea fi ajutat de profesor în tot cursul vacanței ; c) examinarea la corijare ar putea fi totală, din întreaga materie a trimestrului (din care profesorul ar putea scoate capitolele pe care elevul și le-a însușit la vremea potrivită) ; d) elevii ar promova cunoscînd întreaga materie la limitele stabilite ; e) s-ar reduce sau chiar s-ar lichida repetența ; f) elevii ar beneficia de vacanța de vară, necesară lor din mai multe motive.

La drept vorbind, nu știm care argument ne-ar putea convinge că în situația actuală, elevului care întîmpină greutăți la unul sau două obiecte poate să i se acorde o șansă de promovare, iar celui care întîmpină greutăți la trei sau chiar la mai multe obiecte să nu aibă nici o șansă !... Căci ce altceva este corigența decît o repetiție parțială, iar repetența nu-i decît o corigență într-un alt volum. Așadar, trebuie tratate deopotrivă. Nimeni nu ar avea de pierdut nimic dintr-o asemenea încercare. Școala nu vrea să-și îndepărteze pe elevi, ea vrea să facă totul pentru a le veni în ajutor, pentru a-i pregăti în spiritul în care ea a fost creată.

Credem că sistemului de evidență a pregătirii elevilor i s-ar putea adăuga încă o modalitate : verificarea scrisă după fiecare capitol sau grupuri de probleme, chestiuni etc. E drept, procedeul este bine cunoscut, acela al extemporalelor. El însă ar putea fi mai eficient în sensul că, pe lîngă notele ocazionale, ar aduce altele pentru fiecare elev al clasei, note luate nu inopinat, ci, într-un fel, pregătite, ca și cele de la teză. Dacă la aceste lucrări unii elevi ar lua note insuficiente, ei ar putea reface lucrarea de control, după o perioadă de pregătire a materiei vizate. Aceste lucrări ar putea fi stabilite dinainte, ar putea figura în planificarea trimestrială sau chiar în programa analitică.

Evident, pot exista și alte soluții. Important este ca ele să fie animate de ideea ajutorării elevilor în pregătirea lor. Nu escamotarea neștiinței, nu încurajarea comodității, ci asimilarea de cunoștințe pe măsura puterilor fiecărui elev ; acest principiu credem că trebuie să stea la temelia sistemului de evidență la învățătură.

FOLOSIREA ELEMENTELOR DE ISTORIE LOCALĂ ÎN PREDAREA LECȚIILOR DE MARXISM-LENINISM

Prof. FLORICA DEFTU
Liceul „I. H. Rădulescu" - Tîrgoviște

Activitatea practică de la catedră a demonstrat cu prisosință valoarea educativă a materialelor de arhivă și elementele de istorie locală, prin a căror integrare în predarea lecțiilor de istorie, de pildă, sau a altor discipline sociale aduc o substanțială contribuție la cultivarea dragostei de patrie și partid, a admirației și prețuirii trecutului de luptă al poporului nostru, la cunoașterea și aprecierea măreților realizări obținute în opera de construire a socialismului, trezindu-le astfel elevilor o mai mare responsabilitate față de muncă, față de destinele țării.

Astfel am reușit ca în cadrul unor lecții, al căror conținut permit folosirea unor asemenea elemente, să le valorific cu mult succes ca, de pildă, aspecte privind situația clasei muncitoare, a tineretului și a celorlalți oameni ai muncii din județul nostru, în perioada celor două războaie mondiale. În acest scop am folosit albume, grafice, hărți, documente inedite din arhiva locală etc., realizînd astfel o comparație edificatoare privind superioritatea noilor relații de producție socialiste față de vechile relații capitaliste din România burghezo-moșierească.

Așa, de exmplu, tema „Democrația socialistă. Dezvoltarea ei continuu în țara noastră", predată în anii II și IV de liceu, care încheie, după cum se știe, un capitol important în ansamblul lecțiilor ce dezbat problemele construcției societății socialiste, prin datele și faptele istorice pe care le cuprinde și completîndu-le cu noi elemente de istorie din arhiva locală a creat posibilitatea sublinierii opoziției nete între așa-zisa democrație burgheză și adevărata democrație socialistă.

În acest context am prezentat elevilor cîteva documente inedite din arhiva locală privind modul de viață și de muncă deosebit de grele ale tinerilor din întreprinderile județului Dîmbovița, în perioada 1934—1938, prin al căror conținut s-au putut contura mai bine racilele vechiului regim burghezo-moșieresc unde tinerii lucrau pînă la 11,00 seara și foarte mulți din cei angajați nu aveau mai mult de 12 ani. Aceste aspecte au fost completate și cu altele, privind cifra neștiutorilor de carte în anul 1930, care se ridică la 113 494, reprezentînd 46,9% din totalul populației județului.

Printr-un dialog viu cu clasa i-am condus pe elevi la analiza faptelor prezentate selectiv pe baza documentelor din arhiva locală, comparîndu-le cu cele de azi cunoscute și trăite de ei, cu condițiile create de partid tineretului din patria noastră.

Pentru a evita caracterul abstract al lecțiilor de economie politică, pentru legarea lor cît mai strîns de viață, de realitate, am apelat la elemente din politica economică locală sau la unele aspecte referitoare la țările capitaliste și coloniale contemporane. Am urmărit ca elevii să-și formeze o gîndire economică strîns legată de activitatea practică-concretă a realităților noastre de astăzi, realități care nu au apărut peste noapte, ci constituie rezultatul luptei maselor de oameni ai muncii pentru o viață mai bună, mai demnă, conduse și îndrumate de partid. În acest scop am apelat la cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la

mitingul popular din orașul Tîrgoviște, cu ocazia vizitelor pe care le-a făcut în mai 1967 și iulie 1969, precum și la volumul „Momente din istoria mișcării revoluționare și democratice a tineretului dîmbovițean", Tîrgoviște, 1972.

Pentru o mai bună consolidare a cunoștințelor, în cadrul lecțiilor de recapitulare privind modul de producție capitalist, li s-a solicitat elevilor să stabilească noi relații între unele aspecte din capitalismul contemporan, pe baza următoarelor probleme puse în discuție :

1) Caracterizarea generală a modului de producție capitalist și locul său în istorie ;

2) Aspecte ale relației muncă-capital, în unele țări capitaliste.

Cu acest prilej am comentat cu elevii o circulară a Ministerului Muncii către școlile de ucenici, prin care amintitul for de stat își exprimă indignarea, deoarece... „astăzi sînt ateliere mizerabile... unde sînt primiți copii prea fragezi sau neîndestul de capabili pentru a înțelege meseria, se primesc sub 14 ani sau 10 ani, muncind în ateliere cînd ei au nevoie să crească. Azi vedem copii slabi la fierărie, candidați la tuberculoza de mîine, sfîrșindu-și puterile ridicînd ciocane grele și topindu-se în căldura cuptorului" [1].

În cele ce urmează voi încerca să explic cum am procedat pentru a prezenta, prin antiteză cu tristele realități ale vieții oamenilor muncii din regimul trecut, unele aspecte practice, concrete și actuale, referindu-mă la cîteva lecții de economie politică socialistă, de filozofie și socialism științific.

Așa, de exemplu, prin lecția „Caracterul muncii în socialism", la anul II seral, am orientat discuția în vederea cunoașterii unora din aspectele multiple și diverse cerute de o asemenea temă, subliniind o idee majoră și foarte actuală și anume aceea a muncii productive în socialism. Discuția a început cu drepturile și obligațiile înscrise în Legea de organizare și funcționare a întreprinderilor socialiste din anul 1970, subliniind dubla calitate pe care o au oamenii în socialism, aceea de proprietari și producători ai bunurilor materiale, calități care determină existența atît a drepturilor cît și a obligațiilor cetățenești. Acest fapt consfințit în Constituție, asigurat în mod real, a eliminat condițiile ca forța de muncă să mai fie marfă, socialismul oferind cîmp larg de manifestare plenară a personalității.

În acest scop am folosit pasajul din Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Sesiunea jubiliară a M.A.N. din decembrie 1972, în care se arată că „trebuie să avem permanent în vedere că îndeplinirea cu succes a marilor sarcini din următorii ani depinde, pînă la urmă, de oameni. De aceea, principala noastră preocupare trebuie să fie pregătirea cadrelor, a tuturor oamenilor".

După cum se știe elementul fundamental pentru programul multilateral al societății îl constituie schimbarea atitudinii față de munca productivă. Pentru ilustrare, am luat ca exemplu activitatea uneia din cele mai vechi întreprinderi din Tîrgoviște, Uzina de utilaj petrolier, ale cărei produse se întîlnesc pe multe meridiane ale globului ca : U.R.S.S., Spania, R.A.E., Iran, Vietnam, Ungaria, Cehoslovacia ș.a. Spre exemplificare, am prezentat și un tabel cu fostele întreprinderi capitaliste din județ, stabilind pe baza extraselor din documentele de arhivă, mai sus prezentate, condițiile grele de muncă pe care le aveau muncitorii în aceste întreprinderi, de unde și nenumăratele nemulțumiri și conflicte de muncă.

În același timp s-au folosit tabele și harta sinoptică cu localitățile unde au existat acțiuni comuniste și muncitorești în județul nostru. Acestea au constituit momente impresionante pentru elevi. Cu acest prilej au fost subliniate pe hartă localitățile unde a participat și tovarășul Nicolae Ceaușescu (în calitate de instructor al C.C. al U.T.C. și secretar al Comitetului județean P.C.R. Prahova) în vederea mobilizării tineretului la luptă.

Prezentarea unei părți din expunerea conducătorului partidului și statului nostru, la întîlnirea cu locuitorii municipiului Tîrgoviște, în mai 1969, a constituit momentul revelator al lecției. „Pentru mine — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — care am lucrat aici în 1935, în condițiile ilegalității, ca activist al U.T.C.-ului, este

[1] Arhivele Statului — județul Dîmbovița. Fond Inspectoratul muncii, dosar nr. 15.5.1935—1936, f. 40, 5.

un izvor de puternice impresii revenirea după 34 de ani... Nu departe de aici am fost arestat de Siguranță".

Mărturisesc că lecția a constituit un adevărat examen rechizitoriu asupra participării și răspunderii pe care trebuie să o manifeste fiecare cetățean la locul său de muncă, pentru realizarea obiectivelor ce stau în fața poporului nostru în etapa actuală.

În anul IV, unde elevii posedă o bogată informație despre orînduirea socialistă, de la lecțiile de istorie, dar mai ales de la economia politică, mi-am propus să demonstrez în cadrul temei „Revoluția socialistă" de ce orînduirea capitalistă este ultima bazată pe exploatare și de ce trecerea la societatea socialistă reprezintă un proces obiectiv legic ce nu poate fi evitat.

Analizînd cu elevii orînduirea burgheză, ei au arătat care sînt clasele sociale, ce raport există între acestea, în ce constă specificul exploatării în capitalism, și de aici rolul proletariatului și al aliaților săi în revoluția socialistă. Astfel elevii au ajuns la concluzia că doborîrea orînduirii capitaliste și instaurarea societății socialiste nu se desfășoară spontan, ci prin lupta organizată și conștientă a proletariatului condus de partidul marxist-leninist.

La aceeași temă, predată la anul IV B, a fost mai ușor să-i fac pe elevi să înțeleagă rolul contradicțiilor ca izvor al dezvoltării în societatea socialistă, deoarece, aici, mulți dintre elevi sînt membri ai cercului de filozofie pe școală, la care profunzimea și temeinicia cunoștințelor este mai mare. Discuțiile despre existența și modalitățiile specifice de manifestare a contradicțiilor în socialism le-a stîrnit un viu interes pentru cunoașterea și cercetarea acestora.

Stabilind cu elevii contradicțiile desprinse din analiza fenomenelor societății românești din regimul trecut, s-a subliniat preocuparea partidului nostru de a depista la timp și soluționa contradicțiile ce apar azi în societatea noastră socialistă, pentru a nu se transforma în stări conflictuale.

„Se pune întrebarea, dacă în socialism se manifestă contradicții, spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — dacă acestea pot deveni antagoniste... Viața a demonstrat nu odată că și în condițiile socialismului există și se dezvoltă contradicții, că dacă nu sînt sesizate și înțelese la timp și nu se acționează în mod conștient pentru depășirea lor, ele pot deveni antagoniste, pot duce chiar la ciocniri".

Dezbătînd o asemenea problemă, avem datoria să-i facem pe elevi să înțeleagă că în socialism, formațiune socială autentic umană, contradicțiile se manifestă sub forma luptei dintre vechi și nou, a ofensivei noului împotriva vechiului, vechiul manifestîndu-se prin atitudini retrograde, înapoiate, luări de poziție individualiste, mic-burgheze, delapidări, tentative de îmbogățire pe căi necinstite, lovind astfel în proprietatea socialistă, bun al întregului popor.

Discuțiile purtate cu elevii în acest sens, au avut menirea de a sublinia necesitatea ca toți cetățenii să ia poziție fermă de demascare a acestor elemente și a manifestărilor dușmănoase, manifestînd o mare grijă față de avutul obștesc, ei înșiși fiind proprietari de mijloace de producție și în același timp producători de bunuri materiale și beneficiari ai acestor produse.

Înțelegînd acest lucru, elevii își pot explica mai bine întreaga activitate politică a partidului și statului nostru de perfecționare continuă a întregii noastre vieți sociale. Prin dialog cu clasa, am subliniat necesitatea atitudinii intransigente față de vechi, fie că se manifestă ca rămășiță a trecutului sau ca influență din afara sistemului socialist.

Am ajuns la concluzia că punîndu-i pe elevi să judece, să aprecieze în spirit critic fenomenele sociale și istorice de pe poziția partinică și obiectiv științifică a partidului nostru, se pot realiza lecții deosebit de atractive și interesante și cu un mare efect educativ.

„Tot vorbind despre importul de mașini din străinătate și apreciind că o mașină sau o instalație sînt bune, s-a uitat că dacă mașina este bună — deși este făcută tot de muncitor și de inginer — nu înseamnă că este bună și orînduirea capitalistă. Noi trebuie să înfățișăm permanent tineretului asuprirea și exploatarea,

nedreptățile economico-sociale, greutățile pe care le au tinerii, oamenii muncii din orînduirea capitalistă" [2].

O adevărată confruntare a teoriei cu practica construcției socialiste ne-au oferit-o lecțiile de economie politică socialistă, ca, de pildă la anul III seral, lecția „Industrializarea socialistă", în cadrul căreia, prin antrenarea întregii clase, am reușit să conturăm principalele direcții ale politicii partidului nostru de industrializare socialistă, cu referiri concrete și la județul Dîmbovița. Dintre aceste direcții am ales pentru o analiză mai profundă ritmul susținut al industrializării, prin dezvoltarea cu prioritate a sectorului I și valorificarea superioară a resurselor naturale și a inteligenței românești, ca și prin amplasarea rațională a forțelor de producție pe întreg teritoriul țării. „Politica de lichidare a înapoierii economice și sociale a tuturor județelor țării — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu la a 50-a aniversare a creării partidului — are o importanță esențială pentru creșterea generală a nivelului de trai material și cultural al poporului, este o condiție de bază pentru formarea societății socialiste multilateral dezvoltate și crearea premiselor în vederea trecerii spre comunism". În acest sens, un exemplu edificator ni-l oferă chiar județul nostru pentru care, în cincinalul actual, a primit un volum de investiții de trei ori mai mare decît cincinalul trecut și producția industrială va trebui să crească și ea de trei ori, datorită noilor întreprinderi ce vor fi date în folosință, eșalonate pînă în 1975 pe platforma industrială a Tîrgoviștei, ca și prin modernizarea și lărgirea capacităților de producție a celorlalte întreprinderi din județ.

Lecția a constituit o valorificare a cunoștințelor însușite de elevi din presa locală, dar și din ceea ce au cunoscut în vizitele efectuate la unele întreprinderi, precum și din practica pe care o efectuează în aceste unități.

---

[2] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Consfătuirea de lucru a activului de partid în domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative*, 9 iulie 1971, p. 71—72.

BREVIAR

AL III-LEA SIMPOZION AL CENTRELOR DE REEDUCARE MINORI cu tema „Educația prin muncă și pentru muncă a minorilor infractori internați în centrele de reeducare", organizat de Ministerul de Interne în colaborare cu Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, a avut loc la 23—24 aprilie a.c. Au prezentat comunicări științifice cadre didactice de la centrele de reeducare minori din București, Găești, Pălținiș, Tg. Ocna, Iași, de la Centrul de primire minori București, cercetători de la Institutul de științe pedagogice, medici, psihologi, cadre didactice universitare, lucrători ai M.A.I. etc. Au fost abordate și viu dezbătute teme privind : organizarea procesului de reeducare în spiritul educației prin muncă și pentru muncă, valoarea integrativă a calificării minorilor în producție, contribuția expertizei medico-legale la adoptare unui program individualizat în reeducare, secvență istorică din acțiunea de reeducare în țara noastră, terapia prin muncă la delincvenții minori, probleme psihologice ale educației prin muncă a delincvenților minori, orientarea lor profesională, dezvoltarea intelectuală, aspirațiile lor, motivația învățării și a muncii, aplicarea de teste, rolul familiei în educarea prin muncă a minorilor delincvenți, calificarea profesională și recuperarea lor ș.a.

INFLUENȚA UNOR FACTORI PSIHOSOCIALI ASUPRA ACTIVITĂȚII REZOLUTIVE A ELEVILOR

NICOLAE MITROFAN
Universitatea București

În cadrul școlii, una din formele principale de organizare a activității elevilor o constituie rezolvarea problemelor. Învățătorii și profesorii își pun mari speranțe în această activitate și, de aceea, mulți dintre ei sînt deosebit de zeloși în efectuarea cu elevii a unui intens „antrenament mental" prin intermediul rezolvării diferitelor tipuri de situații problematice. Totuși, pe măsura avansării pe treptele școlarității, apar tot mai pregnant deosebirile interindividuale dintre elevi pe linia capacităților rezolutive. De ce unii elevi pot rezolva o problemă și alții nu ? Ce le lipsește acestora din urmă ? Iată întrebări la care, frecvent, învățătorii și profesorii răspund indicînd drept cauză astfel de factori : elevul este slab motivat, dezinteresat, nedezvoltat din punct de vedere intelectual, nu e controlat, supravegheat îndeajuns din partea părinților etc. [1]. Se insistă foarte puțin asupra specificului calitativ al situațiilor problematice, asupra raportului dintre componentele lor psihologice și cele extrapsihologice. Elevii sînt puși să rezolve enorm de multe probleme, dar li se oferă prea puțin pe linia metodelor și principiilor generale de angajare în situațiile problematice. Datorită acestui fapt, în rezolvarea problemelor, elevii adoptă strategii diverse — bazate pe încercări, reveniri, modificări — fără a avea siguranța deplină asupra corectitudinii rezolvării. Confruntarea cu rezultatul etalon, prezentat în manual, în culegerea de probleme ori furnizate de către învățător sau profesor, constituie garanția principală a rezolvării corecte. Așa se face că, adeseori activitatea rezolutivă a elevilor se transformă în încercări repetate de a găsi un rezultat care, probabil, va coincide sau nu cu rezultatul etalon. Ce se întîmplă însă cînd rezultatul etalon se plasează într-un larg cîmp de incertitudine ? Cercetarea noastră s-a orientat tocmai asupra acestui aspect, propunîndu-și să releve *în ce măsură* activitatea rezolutivă este influențată de *nivelul de credibilitate* în furnizorul rezultatului etalon.

Metodica cercetării. La experiment au participat două grupuri de elevi — primul format din 57 elevi de clasa a IV-a, iar celălalt din 64 elevi de clasa a V-a cărora le-au fost date 8 tipuri de probleme de aritmetică, patru dintre ele prezentînd o serie de elemente redundante (probele 5, 6, 7, 8) [2]. Pentru fiecare dintre cele 8 tipuri de probe s-a prezentat la tablă rezultatul etalon furnizat de mai multe persoane și anume : un student, învățătorul (la clasa a IV-a), profesorul

---

[1] P. Golu, *Funcțiunea psihologică a metodei de învățămînt și problema „măsurării" fenomenelor școlare*, în „Revista de pedagogie", nr. 10/1971.

[2] Am introdus intenționat în conținutul acestor probleme o serie de date suplimentare, care trebuiau să fie ignorate de către elevi cînd încercau să rezolve problemele. În aceste condiții, dificultățile în procesul rezolvării au crescut în mod simțitor pentru majoritatea elevilor. Iată un exemplu de astfel de problemă : „Pentru o cantină studențească, s-au cumpărat 76 fețe de masă și un număr de 4 ori mai mare de șervețele, plătindu-se 5 586 de lei. Cunoscînd că o față de masă are o lungime de 2,5 m și o lățime de 1,25 m, iar prețul unui șervețel a fost de 8,75 lei, să se afle cu ce preț a fost socotită o față de masă".

(la clasa a V-a), un profesor universitar, un savant, un elev de clasa a IV-a şi, respectiv, un elev de clasa a V-a.

Prezentarea rezultatelor etalon s-a făcut în două variante : a) după ce elevii rezolvau problema (probele 1, 2, 5, 6) ; b) înainte ca elevii să înceapă rezolvarea problemei (probele 3, 4, 7, 8). Sarcina subiecţilor era de a arăta, după ce rezolvau problema, care dintre răspunsurile prezentate la tablă li se par corecte şi de ce.

Pentru ambele variante, s-au creat următoarele situaţii experimentale : ori toate rezultatele etalon erau prezentate *greşit*, ori singurul răspuns corect era cel dat de către *elev* (persoana cu statutul socio-profesional cel mai coborît). Prezentăm, succint, specificul celor 8 tipuri de probe utilizate :

1) Rezultatele etalon se prezentau după rezolvare şi erau în totalitate greşite ; în problemă nu erau introduse elemente redundante. 2) Rezultatele etalon erau prezentate după rezolvare, dintre care corect fiind numai cel dat de către elev ; în problemă nu erau introduse elemente redundante. 3) Rezultatele etalon se prezentau înainte de rezolvare şi erau în totalitate greşite ; în problemă nu erau introduse elemente redundante. 4) Rezultatele etalon se prezentau înainte de rezolvare dintre ele singurul corect fiind dat de către elev ; în problemă nu erau introduse elemente redundante. 5) Rezultatele etalon se prezentau după rezolvare şi erau în totalitate greşite ; în problemă erau introduse elemente redundante. 6) Rezultatele etalon se prezentau după rezolvare dintre ele singurul corect fiind cel dat de către elev ; în problemă erau introduse rezultate redundante. 7) Rezultatele etalon se prezentau înainte de rezolvare şi erau în totalitate greşite ; în problemă erau introduse elemente redundante. 8) Rezultatele etalon se prezentau înainte de rezolvare dintre ele singurul corect fiind cel dat de către elev ; în problemă erau introduse elemente redundante.

Examinînd aceste tipuri de probe, se poate observa că răspunsul corect, aşteptat de la elevi, la tipurile 1, 3, 5, 7 era : *Nimeni nu a rezolvat bine problema*, iar la tipurile de probe 2, 4, 6, 8 răspunsul : *Elvul a rezolvat bine problema*. Ordinea prezentării la tablă a furnizorilor rezultatului etalon varia, de la o probă la alta, pentru a preîntîmpina formarea la elevi a unei reprezentări rigide asupra schemei de lucru folosite în experiment.

În final, elevii trebuiau să răspundă la trei întrebări şi anume : Ce este un student ? Ce este un profesor universitar ? Ce este un savant ? Răspunsurile la aceste întrebări erau menite să ne informeze asupra măsurii în care elevii sînt familiarizaţi cu statutul socio-profesional al persoanelor menţionate şi, implicit, asupra legăturii între cunoaşterea statutului socio-profesional al unei persoane şi nivelul de credibilitate acordat acesteia.

Analiza şi interpretarea datelor. După cum se poate observa din tabelul nr. 1, la majoritatea tipurilor de probe s-au obţinut procente foarte scăzute de rezolvări corecte în raport cu numărul elevilor celor două grupuri, culminînd cu nerezolvarea integrală a tipului de situaţie problematică nr. 6 de la clasa a V-a. Prin structura lor, probele i-au pus, deseori, pe elevi în faţa unor situaţii conflictuale : a) rezolvau corect o problemă, însă rezultatul obţinut nu corespundea cu nici unul din rezultatele înscrise pe tablă ; b) în cazul problemelor cu elemente redundante, nu puteau să ignore datele suplimentare incluse, deşi, utilizîndu-le, erau mult împiedicaţi în rezolvarea corectă a problemelor ; c) se întîmpla ca, fără să fi terminat de rezolvat o problemă, un rezultat parţial să corespundă cu un anumit rezultat etalon, fapt care influenţa puternic, în continuare, asupra dinamicii atitudinii subiecţilor faţă de sarcină.

Trecînd la comentarea datelor din tabelul nr. 1, se poate constata că, *la clasa a IV-a*, procentul rezolvărilor corecte la majoritatea probelor este mult sub 50%. Nu există deosebiri esenţiale între cele două variante. După ce terminau de rezolvat problema, trebuind să confrunte rezultatele lor cu cele de pe tablă, cei mai mulţi subiecţi încercau să „ajusteze" rezultatul obţinut în conformitate cu unul din cele de pe tablă, rectificînd şi efectuînd tot felul de calcule forţate, chiar şi atunci cînd propriul rezultat era, obiectiv, corect. Ei se simţeau puternic derutaţi, descumpăniţi, mai ales în situaţiile în care rezultatele etalon, prezentate la tablă după ce rezolvau problema, erau în totalitate greşite. Multe rezolvări corecte au fost trunchiate, reţinîndu-se numai cîţiva paşi din rezolvare, confirmînd, astfel, „corectitudinea" rezultatului de pe tablă. Alţi subiecţi au prezentat, în comentariile lor, o serie de „argumente" ale neconcordanţei rezultatului obţinut cu cel „corect" de la tablă.

Tabelul nr. 1

cl.	nr. elevi	tip de probl. 1	tip de probl. 2	tip de probl. 3	tip de probl. 4	tip de probl. 5	tip de probl. 6	tip de probl. 7	tip de probl. 8
		rez. corecte	rez. corecte	rez. corecte	rez. corecte	rez. corecte	rez. corecte	rez. corecte	rez. corecte
IV	57	18 31,5%	7 12,3%	28 49,1%	8 14%	9 15,8%	17 29,8%	14 24,5 %	26 45,6%
V	64	7 10,9%	3 4,6%	8 12,5%	9 14,1%	8 12,5%	17 26,5%	0 0%	13 20,3%
		rez. incorecte	rez. incorecte	rez. incorecte	rez. incorecte	rez. incorecte	rez. incorecte	reș. incorecte	rez. incorecte
IV	57	39 68,4%	50 87,7%	29 50,8%	49 85,9%	48 84,8%	40 70,2%	43 75,4%	31 54,4%
V	64	57 89%	61 95,3%	56 87,5%	55 85,6%	56 87,8%	47 73,4%	64 100%	51 79,8%

Cînd rezultatele etalon erau prezentate înainte de rezolvare, elevii, pe măsură ce avansau în soluționarea problemei, confruntau în permanență rezultatele parțiale cu cele înscrise pe tablă.

Deși li s-a atras atenția mereu că rezultatul corect al problemei putea să figureze sau nu printre cele scrise pe tablă, decizia trebuind s-o ia în urma rezolvării problemei, mulți elevi, chiar dacă rezolvau corect, simțeau nevoia unei siguranțe și atunci „optau" pentru un anumit rezultat. Opțiunea era făcută în funcție de cunoașterea statutului socio-profesional al furnizorului rezultatelor etalon. În tabelul nr. 2, sînt prezentate procentele cunoașterii exacte a statutului socio-profesional al persoanelor mai puțin familiare elevului : studentul, profesorul universitar și savantul.

Tabelul nr. 2

Statut socio-profesional	Clasa a IV-a				Clasa a V-a			
	nr. elevi	răsp. corect	răsp. incorecte	lipsă răsp.	nr. elevi	răsp. corect	răsp. incorecte	lipsă răsp.
un student	57 100%	29 50,87%	16 28,07%	12 21,05%	64 100%	39 60,93%	10 15,62%	15 23,43%
un profesor universitar	57 100%	29 50,87%	12 21,05%	16 28,07%	64 100%	38 59,37%	9 14,06%	17 26,56%
un savant	57 100%	34 59,65%	13 22,08%	10 17,5%	64 100%	42 65,62%	8 12,5%	14 21,8%

Se poate observa că, din numărul total de elevi corespunzător celor două grupuri, doar 50% cunosc statutul socio-profesional al celor trei persoane[3]. Atunci cînd trebuiau să precizeze care rezultat este corect, elevii care nu cunoșteau statutul social al celor trei furnizori ori ignorau rezultatele date de aceste persoane (nivelul de credibilitate fiind minim), ori optau voluntar pentru aceste rezultate (nivelul de credibilitate fiind maxim). Pe ansamblu, ponderea cea mai mare a „opțiunilor" elevilor pentru rezultatele etalon, considerate corecte, merge în direcția răspunsurilor învățătorului (la clasa a IV-a), profesorului (la clasa a V-a) și ale elevului (statutul socio-profesional al acestor persoane este bine cunoscut de către elevi). Iată și cîteva modalități de motivare a opțiunilor : „tov. învățătoare a dat răspunsul bun, pentru că știe foarte mult" ; „profesorul universitar a dat răspunsul bun, pentru că este obișnuit cu problemele" ; „savantul a rezolvat bine problema, pentru că este un om foarte priceput" ; „elevul a dat răspunsul bun, pentru că este ca noi". După cum se vede, ei invocă drept argumente diverse calități personale ale furnizorilor de răspunsuri etalon ignorînd, astfel, componentele procesului rezolutiv, relațiile logice existente între mărimile date în problemă.

La clasa a V-a au fost prezentate aceleași tipuri de probleme, în aceeași ordine, cu același instructaj. Totuși, rezultatele obținute de elevii celor două clase nu sînt comparabile punct cu punct pentru că situațiile problematice descrise de textul problemelor nu prezentau aceeași structură internă și același grad de dificultate.

Examinînd tabelul nr. 1, constatăm că, în afara unei singure probe (tipul de problemă nr. 4), la toate celelalte, rezolvările corecte sînt mult mai reduse cantitativ decît cele ale elevilor de clasa a IV-a. Deși problemele prezentate erau, în principiu, rezolvabile pentru toți elevii din clasă, constatăm cu surprindere procente extrem de mici ale rezolvărilor corecte. Cele mai multe rezolvări corecte s-au obținut la tipul de problemă nr. 6, (26,5%).

Analizînd, însă, tabelul nr. 2, observăm că procentele cunoașterii statutului socio-profesional al persoanelor furnizoare de rezultat etalon sînt mult mai mari decît la clasa a IV-a[4]. Elevii au optat pentru anumite rezultate, pe care le-au susținut ca fiind corecte, avînd în mai mare măsură garanția „autorității" științifice a furnizorului rezultatului etalon, al cărui statut îl cunoșteau mai bine. Nivelul de credibilitate mare, acordat unei persoane, îl determina pe elev la o muncă susținută pentru a compatibiliza propriul lui rezultat cu cel ales de pe tablă. Subiecții, fie că renunțau la propria lor rezolvare — care de multe ori era corectă — fie că modificau pur și simplu rezultatul final, fără să mai existe, astfel, vreo legătură cu procesul rezolvării, fie că prezentau, în final, în cadrul motivării alegerii unui anumit rezultat, argumente care să justifice unele mici „erori" comise de furnizorul rezultatului etalon.

Strategia de lucru era aproximativ aceeași pentru ambele situații experimentale : cînd aveau rezultatele oferite înainte de rezolvare, elevii ori își alegeau unul dintre ele încercînd să-l confirme prin rezolvarea proprie, ori, înaintînd pas cu pas în rezolvare, se opreau subit atunci cînd un rezultat parțial corespundea cu unul de pe tablă. Acel rezultat era declarat corect. Cînd rezultatele etalon erau prezentate la sfîrșitul rezolvării, foarte puțini erau aceia care-și menționau propriul rezultat sau menționau că răspunsul corect este cel dat de către elev (acolo unde era cazul). De obicei, ei renunțau foarte ușor la propria rezolvare, făcînd diverse modificări, transformări, pentru a obține un rezultat corespunzător cu cel ales de pe tablă.

Cît privește problemele ce conțineau elemente redundante, elevii, nefiind obișnuiți cu asemenea situații, n-au putut să ignore aceste date, efectuînd fel de

---

[3] Iată cîteva exemple de răspunsuri eronate referitoare la precizarea statutului socio-profesional al celor trei persoane : „studentul este cel ce învață la liceu" ; „savantul este un om ce studiază anotimpurile" ; „profesorul universitar este un om care-i învață pe alții limbi străine".

[4] Se întîlnesc, totuși, și aici definiții eronate ale statutului social, similare cu cele de la clasa a IV-a : „studentul este cel ce învață limbi străine" ; „savantul este un om ce merge pe sub apă" etc.

fel de calcule, dar fără nici un fel de legătură logică între ele. Mulți elevi „au simțit" că ceva este „în neregulă" și atunci au declarat deschis că *ei* au greșit, fără să știe exact unde, așa că rezultatul „bun" l-a dat o anumită persoană dintre cele scrise pe tablă. În acest caz, a acționat în *mod decisiv* nivelul de credibilitate de care se bucură furnizorii rezultatului etalon. Astfel, la tipul de problemă nr. 7, unde nici un elev nu a rezolvat problema, 62,3% de răspunsuri date de furnizori sînt declarate corecte. Analizînd motivările acestor răspunsuri, constatăm că 85,6% dintre elevi nu pot găsi argumente.

Concluzii. Se presupune, potrivit cercetărilor longitudinale ale inteligenței, că la nivelul de vîrstă (11—12 ani) al subiecților care au participat la experimentul nostru se conturează deja acele structuri operaționale naturale, spontane, care le permit luarea în stăpînire a raționamentului matematic și care constituie garanția rezolvării corecte a diferitelor tipuri de probleme [5]. Dacă așa stau lucrurile, cum se face că, în cadrul cercetării noastre, elevii au fost așa de ușor debusolați de către rezultatele etalon prezentate înainte sau după rezolvare? Normal ar fi fost ca, în fața situațiilor problematice prezentate, elevii să-și fi centrat atenția asupra structurii interne a fiecărei probleme, asupra relațiilor logice existente între ele, înlăturînd cu ușurință aspectele nepsihologice ale acestora. Fiind conturat mecanismul psihologic ce susține raționamentul matematic — structurile operatorii ale inteligenței spontane — elevii ar fi trebuit să rezolve problemele în condițiile unei depline siguranțe și certitudini. În fața rezultatelor etalon, criteriul de evaluare ar fi trebuit să fie propria lor rezolvare, taxînd în consecință, fără ezitare, fiecare rezultat. Or, așa cum rezultă din cercetarea noastră, situația este cu totul alta. Care este explicația?

În cadrul școlii, puși în situația de a se confrunta cu multiple și variate probleme, ale căror dificultăți se amplifică din ce în ce mai mult, elevii sînt ajutați, de regulă, de învățător, profesor sau de către membrii familiei. Cînd sînt lăsați să rezolve singuri, confirmarea rezolvării corecte este făcută prin confruntarea rezultatului obținut cu rezultatul etalon prezentat de manual, de culegerea de probleme sau de o altă persoană ce se bucură de o anumită influență asupra lor. Dacă nu au rezolvat corect, sînt puși din nou să încerce sau li se arată rezolvarea ca atare. Așa se face că, puși la un moment dat în fața unor situații problematice și avînd rezultatele etalon diferite — cum a fost în cazul experimentului nostru — elevii, încercînd să precizeze care rezultat este corect, „apelează" la persoana furnizoare a rezultatului, în funcție de nivelul de cunoaștere a acestei persoane și de nivelul de credibilitate acordată ei. Deci, garanția rezolvării corecte o constituie nu propria lor rezolvare, ci statutul socio-profesional al persoanei furnizoare de rezultat. Este oare normal să fie așa? Pentru a răspunde la această întrebare, este necesar să ne referim la cîteva aspecte legate de factorii motivaționali, susținători ai activității de învățare. S-a constatat că, de cele mai multe ori, școala, utilizînd diverse metode, stimulează, în special, factorii motivaționali exteriori procesului învățării și logicii interne a obiectului de învățare. Elevii sînt verificați și sancționați pozitiv sau negativ mai ales după rezultatul procesului de învățare, obișnuindu-se, astfel, ca în fața unor sarcini, să se mobilizeze subiectiv și să-și concentreze cu precădere atenția în direcția rezultatului, ignorînd tocmai drumul ce duce spre acest rezultat. Astfel se produce un decalaj între activitatea de învățare și motivația ei, care rămînînd, principial, externă, asigură învățării o întărire fragmentară, discontinuă, doar după rezultat [6]. În acest caz, motivația internă, menită să susțină dinăuntru neîntrerupt desfășurarea procesului de învățare [7], este deosebit de slabă. Învățarea se desfășoară în condițiile predominanței masive a acțiunii factorilor aleatori, necontrolabili [8].

---

[5] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, București, Ed. științifică, 1965, cap. „Elaborarea gîndirii".

[6] P. Golu, *Psihologie pedagogică*, Note de curs, București, 1972.

[7] P. Golu, *Intelect și motivație*, în „Revista de psihologie", nr. 1/1967, p. 90.

[8] L. B. Itelson, *Modele matematice în pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1967, p. 10—25.

Experimentul nostru ne demonstrează că, în condiţiile în care nu există o preocupare permanentă pentru a asigura un cîmp larg de acţiune motivelor interne, intrinseci activităţii de cunoaştere, activităţii rezolutive, factorii motivaţionali externi — în cazul de faţă cei psihosociali[9] — acţionează în mod preponderent, afectînd în mod serios corectitudinea rezolvării sarcinilor problematice. Se poate depăşi oare această situaţie ? Răspunsul afirmativ la această întrebare este condiţionat de metoda de învăţare folosită de către învăţători şi profesori în şcoală. În condiţiile în care elevii sînt înarmaţi cu principiul de construcţie al materialului de învăţare, se produce o comutare şi în plan motivaţional în sensul că, în faţa unor sarcini rezolutive, interesul pentru obţinerea rezultatului este înlocuit cu interesul pentru drumul sau traseul ce duce la rezultat[10]. Astfel va creşte ponderea acţiunii factorilor motivaţionali interni în detrimentul factorilor motivaţionali externi care, chiar dacă nu vor înceta să acţioneze, intervenţia lor va veni dintr-un plan secundar.

Datele cercetării noastre demonstrează faptul că, indiferent de numărul problemelor supuse spre rezolvare, ceea ce rămîne relativ străin pentru elev, în dese cazuri, este principiul de rezolvare a problemei. Elevul, în general, este „prins" de conţinutul extramatematic al situaţiei problematice, încercînd să coreleze şi să opereze cu datele ei în mod hazardat, lucrul desfăşurîndu-se sub apăsarea temerii de insuccese. Elevului îi lipseşte tocmai acel „far" care să-i lumineze calea rezolvării, care să-i permită conştientizarea rapidă a logicii interne a acesteia şi să-şi furnizeze deplină siguranţă în finalizarea activităţii rezolutive. Acest „far" îl constituie tocmai mecanismul psihologic susţinător al raţionamentului matematic, mecanism care este de natură acţională şi care nu poate apărea de la sine, ci trebuie „construit" din afară, prin învăţare. Acesta şi este drumul către formarea gîndirii matematice la elevi.

BREVIAR

ÎN R. P. UNGARĂ, reforma învăţămîntului începută cu o jumătate de an în urmă a dat primele rezultate. Schimbările au afectat programele de învăţămînt, prin excluderea unor capitole care le supraîncărcau, examenul de maturitate s-a unit cu examenul de admitere în învăţămîntul superior, iar în unele şcoli s-a introdus experimental o nouă programă de matematică. De asemenea, s-a redus activitatea de acasă a elevului, (numai la două-trei obiecte se pot da teme scrise) şi s-a mărit numărul orelor de educaţie fizică.

DESCHIDEREA UNIVERSITĂŢII NAŢIUNILOR UNITE va avea loc în decembrie 1974, la Tokio. Această Universitate va cuprinde o reţea de centre de cercetare răspîndite în întreaga lume. Mai mult de 25 de ţări s-au oferit pînă în prezent să le primească.

[9] Este vorba de marea permeabilitate de care dau dovadă elevii în faţa influenţelor exercitate de autoritatea furnizorilor de răspunsuri etalon.

[10] P. Golu, *Specificul psihologic al proceselor gîndirii, în* „Revista de psihologie", nr. 3/1969.

CERCETAREA CONCRETĂ A EVALUĂRII RANDAMENTULUI ŞCOLAR

COSTIN ŞTEFĂNESCU
VIOLETA APOSTOL

Evaluarea randamentului şcolar continuă, de multă vreme, să constituie o preocupare a cadrelor didactice, a elevilor şi, în bună măsură şi a părinţilor. În actul notării performanţelor şcolare se înmănunchează unele dintre cele mai spinoase aspecte ale procesului instructiv-educativ, pe o arie în care pot fi întîlnite, în mod frecvent : competiţia şcolară dintre elevi cu ierarhizarea, selecţia şi orientarea şcolar-profesională care decurg din aceasta ; etalonul progreselor, stagnărilor sau a regreselor individuale ale elevilor (uneori şi colective ale unor clase de elevi) ; indicatorul nivelului activităţii profesionale a cadrelor didactice ; aprecierea elevilor asupra nivelului obiectivităţii profesorului şi autoaprecierea acestuia asupra propriei sale activităţi (iar, uneori, asupra competenţei acestuia) ş.a.

Se mai semnalează şi unele fenomene, acuzate fie de cadrele didactice, fie de elevi, printre care şi forţa de inerţie pe care o deţine aprecierea generală despre fiecare elev în parte (datorită stratificării statusurilor de elev foarte bun, bun, mediocru, slab şi foarte slab) asupra notărilor pe parcursul anului şcolar, elevii buni şi foarte buni beneficiind — la răspunsuri egale — de „bonificaţii", iar cei slabi şi foarte slabi, necunoscînd decît „penalizările" prestigiului lor deteriorat.

Se mai înregistrează şi fenomenul de interconcurenţă între note (rar, după un 4, se notează la acelaşi elev un 10, fie că e vorba de aceeaşi sau de o altă disciplină, la care este examinat) şi interconcurenţa între profesori, ca în cazul elevilor care după o primă notă de 3 sau 4 la începutul anului, cu greu se mai pot reabilita.

Mult mai dificile devin aspectele examinării şi notării elevilor (mai ales, la concursurile candidaţilor elevi sau absolvenţi) datorită prevalării evaluării cantitative a cunoştinţelor, în dauna aprecierii calitative a dezvoltării, fapt parţial atestat şi încurajat de interesul unor cadre didactice faţă de testele de cunoştinţe (pe cînd, „teste de dezvoltare" ?) şi faţă de scalele de punctaje în care se investeşte — cu sau fără acoperire — un ridicat credit de obiectivitate.

Cu prilejul unei cercetări din anul 1970, asupra integrării socio-profesionale a tinerelor cadre didactice (colectiv : Costin Ştefănescu şi Al. Darie, cercetare a Institutului de cercetări pedagogice), domeniul în care s-au înregistrat cele mai importante lipsuri de pregătire a fost cel docimologic, iar acuzaţia cea mai frecvent adusă de cadrele didactice tinere, perioadei lor de şcolarizare a privit, în principal, unele notări părtinitoare (de regulă, de neîndreptăţire) ce le-au fost făcute de învăţătorii sau profesorii lor.

Pe această arie, atît de populată de dificultăţi, se desfăşoară totuşi o vastă şi continuă notare a elevilor, dimensiunile ei cuprinzînd pe un elev aproximativ 1 000 de note în zece ani de şcolarizare generală obligatorie şi — tot după un calcul estimativ la numărul total al elevilor din ţara noastră — aproximativ

3,5—4 milioane de note pe un an şcolar pentru toţi elevii din şcolile primare, gimnaziu şi licee.

În aceste împrejurări, cu atît mai necesară şi mai demnă de atenţie apare căutarea de către cadrele didactice şi inspectoratele şcolare a unor soluţii care să ridice continuu gradul de obiectivitate al examinării şi al notării elevilor, să aşeze pe o fundamentare cît mai ştiinţifică această latură importantă a activităţii didactice şi să-i sporească propria sa influenţă formativă *.

Lucrările scrise, pe care le-am ales pentru cercetarea noastră, de la o şcoală generală din Capitală, nu pun în discuţie acţiunea apreciată şi de noi a Inspectoratului şcolar, ci unele probleme actuale şi centrale docimologice.

Ceea ce punem în discuţie nu sînt aceste căutări de soluţii, *ci sistemul de notare bazat pe scale de punctaj.*

Am ales — în acest scop — trei lucrări scrise la limba şi literatura română, la clasa a VI-a, şi o lucrare la matematică, la clasa a VII-a, toate din trimestrul II al anului şcolar 1973—1974, toate evaluate cu nota 6. Am publicat aceste lucrări scrise, în revista „Tribuna şcolii" nr. 142 din 2 mai 1974, respectînd cu fidelitate textul autograf al elevilor, fără să menţionăm nota primită şi invitînd colegii din ţară să corecteze aceste lucrări, să le noteze şi să motiveze notarea făcută.

Au răspuns 31 de colegi din diferite localităţi din ţară şi cu vechime feluritâ în învăţămînt **.

Consemnăm cîteva din evaluările făcute şi din motivările care au susţinut aceste evaluări :

„Lucrarea elevei L.E. este, în ansamblu, bună. Eleva cunoaşte conţinutul fragmentului, deşi pe alocuri exprimarea este stîngace : („Ion Sobieţki porneşte cu război împotriva lor şi le trimite un soi..." sau „îi vor trece pe sub ascuţişul săbiei" ş.a.). Sînt şi mici greşeli de formă. Lucrarea reuşeşte, însă să scoată în evidenţă patriotismul şi eroismul ostaşilor români. Celelalte 3 puncte sînt bine rezolvate (La B se mai putea arăta că cetatea suferise anumite avarii, în urma bombardamentului leşilor, ale căror urme erau destul de vizibile ; de aici şi asemănarea cu un schelet). Deci, 8 (opt).

Lucrarea elevului M.G. este mai slabă în comparaţie cu a elevei L.E., în special la punctul A. Celelalte 3 puncte au fost rezolvate bine. La punctul A exprimarea e destul de stîngace, iar tratarea prea sumară. Face greşeli de acord („se afla foarte puţini" sau „pregătirile ce se făcea"). Alte greşeli : forma „plăieşi" la singular şi plural articulat, cuvintele „fracment", „schielet", genitivul „clădirea cetăţi". Primul punct poate fi notat chiar cu 5-6, dar ţinînd cont de rezolvarea corectă a celorlalte 3 puncte, cred că elevului i se poate pune chiar nota 7 (şapte), deşi, în comparaţie cu prima, ar trebui să-i scădem două puncte...

Lucrarea elevului R.M. e, în general, slabă ; totuşi elevul posedă anumite cunoştinţe, aşa că nu putem să-i punem chiar 4. Are multe greşeli inadmisibile : „ia răspuns", „perlamentaru", „altilerie", „iau ţinut pept", „poştile". Punctele B şi C sînt aproximativ bine rezolvate (în afară de explicaţia hilară „rămase pustiită de către români, iar polonezii nu se ating de ea"). Punctul D este complet greşit. În final elevul revine cu unele explicaţii şi detalii la punctele A şi B, pesemne inspirîndu-se de la vecinul de bancă. Totuşi merită 5 (cinci)". (Prof. Silvestru Pînzariu, Şcoala generală Zamostea, jud. Suceava, vechime 8 ani în învăţămînt).

„Am acordat notele, luînd în consideraţie următorul punctaj, în funcţie de greutatea subiectului : A = 4 puncte (maxim) ; B = 3 puncte ; C = 1 punct ; D = 2 puncte ; total 10 (zece).

Eleva L.E. A = 3 puncte, deoarece nu a insistat tocmai asupra întrebării formulate de către profesor („...care pun în lumină patriotismul celor douăsprezece plăieşi"). Aceasta se putea face, mai ales, folosind citate din operă. Se constată şi cîteva greşeli de punctuaţie („..... vor ieşi teferi (,) iar de nu se vor preda (,) îl vor trece...") şi de stil (repetarea cuvîntului „acesta", expresia nefirească „în vor trece pe sub ascuţisul sabiei, în care" (în loc de „în cale") ; B = 3 ; C = 1 ; D = 2.

Elevul M.G. A = 2 p, deoarece face formulări generale şi stîngace, nepotrivite (faptul de patriotism, ... văzu că duşmanul este foarte mare etc.). Are greşeli gramaticale : nearticularea substantivelor : plăieşi refuză, plăieşi cedează, plăieşi nu se temeau, dezacorduri între predicat şi subiect : se afla foarte puţini, se făcea pregătiri, pregătirile ce se făcea. Cuvinte incorect folosite (şi scrise) : pentru a cerere, plăieşi (în loc de plăieş, singular, nearticulat) ; B = 2 ; C = 1 ; D = 2.

---

* Înscriem în rîndul acestor căutări, acţiunea iniţiată de Inspectoratul şcolar al municipiului Bucureşti, de organizare la unele clase şi la cîteva obiecte de învăţămînt, la toate şcolile din Capitală, a unor lucrări scrise trimestriale cu teme şi exerciţii unice, corectate după un singur etalon de punctaj. Prodigioasă prin efortul de organizare şi de prelucrare a datelor de la cele peste 10 000 de teze cu subiect unic, acţiunea s-a bucurat de o bună apreciere.

** Adresăm şi pe această cale mulţumiri colegilor care au răspuns la anchetă şi alecăror aprecieri au fost pubicate în revista „Tribuna şcolii" nr. 143 din 16 mai 1974.

Elevul R.M. A = 2. Are o exprimare prozaică, afară de prima frază (faptă de patriotism pentru țară... parlamentarul vine la români și le spune...). Multe greșeli ortografice (ia răspuns, iau ținut pept, romîni), de punctuație (...le spune că (,) dacă..., ei nu vor da cu una cu două (,) chiar dacă..., au pierit zece români (,) (dar...). Nu a dezvoltat compunerea după un plan, dovadă stînd revenirile de pe parcurs. Subiectul de la punctul D este greșit (0 puncte), zidurile cetatea... înegrite... Punctul B insuficient explicat, nesesizînd, ca și elevul M.G. valoarea stilistică a expresiei „cetatea... rămase goală" ; B = 2 ; C = 1 ; D = (0).

Desigur, aceasta este notarea „absolută", „ideală", făcută unor elevi pe care nu-i cunosc, dintr-o clasă abstractă, necunoscută mie (mă refer la particularitățile individuale). În funcție de nivelul clasei, de particularitățile elevilor, de exercițiile efectuate (de acest gen) cu elevii clasei respective, notele pot varia, dar în nici un caz mai mici". (Prof. Eugenia Mihai, Școala generală Bilcești, jud. Argeș, vechime 13 ani în învățămînt).

„În notarea elevilor am dat prioritate subiectului A = 10 puncte dintre care 5 puncte pentru conținut, 5 puncte pentru formă.

Pentru subiectul B am acordat 3 puncte, un punct pentru semnificația gramaticală, 2 puncte pentru semnificația stilistică.

Pentru subiectul C am acordat 4 puncte, 2 pentru fiecare dintre cele două cuvinte.

Pentru subiectul D am acordat 3 puncte.

După cum se vede subiectului A i-am dat greutate egală cu celelalte trei la un loc, motivat de faptul că el oferă posibilitatea aprecierii cunoștințelor, deprinderilor, de scriere ortografică, de aplicare a gramaticii, cunoștințe despre vocabular și teorie literară.

Lucrarea scrisă a elevei L.E. Subiectul A : rezultatul terminat cu o concluzie succintă a fost apreciat prin cinci puncte.

Pentru cîteva greșeli, nu prea grave — cuvinte deformate (Sobietki, Iablonvtki), cuvinte improprii (războ), substantiv propriu compus scris incorect (cetatea Neamțului), omiterea unor virgule — au fost scăzute două puncte.

Subiectul B : pentru semnificația gramaticală s-a acordat un punct, pentru semnificația literară tot un punct. Subiectul C : pentru primul cuvînt nu a găsit sinonimul respectiv și a tradus prin mai multe cuvinte. S-a acordat un punct. Pentru cuvîntul „a omori", 2 puncte Subiectul D a fost apreciat prin 3 puncte. Totalul punctelor, 16, echivalează cu nota 8.

Lucrarea scrisă a elevului M.G. ; Subiectul A : pentru conținutul compunerii — comentariu — 5 puncte. Pentru formă am acordat 0 puncte, avînd greșeli : dezacord între predicat și subiect, greșeli de nearticulare (plăieși cedează,) substantiv feminin singular — genitiv (a cetăți), substantiv masculin singular terminat în consoană, scris cu „i" (un plăieși"). cuvinte deformate (fracment) unele greșeli de redactare. Subiectul B a fost apreciat cu 2 puncte pentru redarea semnificației literare. Subiectul C prin 4 puncte. Subiectul D cu 3 puncte. Totalul punctelor = 14, echivalează cu nota 7.

Lucrarea scrisă a elevului R.M. Subiectul A : conținutul a fost apreciat cu 5 puncte (o îmbinare a povestirii cu comentariul). Datorită greșelilor mari și multe, pentru formă s-au acordat 0 puncte : folosirea linioarei de unire (ia răspuns, iau ținut), greșeli gramaticale de nearticulare (parlamentaru, „în războ cu polonezi"), cuvinte improprii : plăieșii priveau foarte voioși la pregătirile ce se făceau pentru moartea lor", cuvinte deformate (pept, poștile), greșeli fonetice (romîni), greșeli de punctuație, neseparearea unor propoziții. Subiectul B : pentru semnificația literară, 2 puncte. Pentru subiectul C s-au acordat 3 puncte, iar pentru subiectul D, 0 puncte. Total 10 puncte, echivalent cu nota 5". (Prof. Gheorghe Tănase, Școala generală Cireșul, jud. Argeș, vechime 25 de ani în învățămînt).

Faptul că cele trei lucrări — evaluate după o scară de punctaj, în mod egal, cu nota 6 — au fost apreciate în mod diferențiat de cadre didactice care nu au dispus de scala respectivă și, mai ales, că motivarea acordării diferențiate a notelor apare ca foarte justificată, ridică o serie de aspecte ce se cer clarificate :

1. Introducerea de către profesori a unor sisteme diferite de scalare sau de apreciere numai în raport cu un plafon de cerințe față de nivelul de pregătire al elevului din clasa a VI-a, în trimestrul al II-lea al anului școlar, a dus la notări diferite. Deci, se poate conclude că „obiectivitatea" notării este condiționată (și, deci, relativizată) de sistemul de evaluare, respectiv de scalare.

2. Aprecierea, în medie favorabilă, a tezei elevei L. E. de întregul lot de profesori participanți la anchetă, situarea tezei elevului M. G. pe locul doi și recunoașterea tezei elevului R. M. ca mai slabă decît celelalte două, s-a făcut, așa cum atestă motivările notărilor, în funcție de anumite obiective și niveluri de performanțe care au inclus nu numai însușirea de cunoștințe, ci și unele elemente ale dezvoltării.

Scalările cu punctaje se dovedesc, așadar, a nu favoriza și evaluarea influențelor formative ale procesului instructiv-educativ.

3. Evaluarea prin sisteme de scale cu punctaje nu poate cuprinde și seriile de încercări ale elevului, nu poate reconstitui actele de gîndire ale acesteia ; sînt ilustrative punctajele acordate de notarea inițială cu nota 6 a celor trei teze, la testul de sinonimie („a vă împotrivi", prin „a nu face ceva" (?) și „a nu se supune" — din teza elevei L. E.).

Evaluarea prin punctaje presupune : *a*) Un evantai larg de variaţie (cu posibilităţi de evaluare în sutimi) ; *b*) O echivalare cît mai judicioasă, în puncte maxime ce se pot acorda, a gradului de dificultate a temelor sau exerciţiilor date spre rezolvare ; *c*) O riguroasă precizare a obiectivelor instructiv-educative şi a performanţelor, în funcţie de care să se acorde punctele prevăzute în scala de notare ; *d*) Includerea notării în sistemul relaţiei profesor-elev (şi nu în afara acesteia), avîndu-se din această perspectivă, în vedere : cunoaşterea de către evaluator a activităţii de pregătire a elevului, cunoaşterea performanţelor anterioare ale acestuia, posibilitatea afirmării personalităţii profesorului (cu modalitatea de folosire formativă a notării şi a notelor) şi, mai ales, individualizarea notării în raport cu unele variabile, aleatorii care presupun individualizarea activităţii didactice a profesorului cu fiecare elev în parte, nu numai în momentul predării, ci şi în cel al evaluării ; *e*) Înscrierea actului docimologic în acţiunea generală de reconsiderare a metodelor de învăţămînt, raportată la sarcina reducerii şi lichidării eşecului şcolar.

Apreciind, aşadar, posibilitatea folosirii sistemelor de evaluare prin scalare cu punctaje, opinăm pentru introducerea şi folosirea acestora cu multă prudenţă şi, mai ales, pe baza unor riguroase fundamentări teoretice şi experimentale.

TEHNICA ELABORĂRII TESTELOR DOCIMOLOGICE

DUMITRU MUSTER

Devine tot mai larg interesul cadrelor didactice pentru înlocuirea examinării tradiţionale (definită ca un sondaj întîmplător, neomogen, apreciat subiectiv şi, ca atare, generator de nevroze în rîndurile candidaţilor, familiilor lor şi ale examinatorilor), printr-o examinare ştiinţifică, adică prin teste docimologice [1]. Asemenea teste sînt cunoscute, dar, spre a înlesni experimentarea lor, din iniţiativa numeroaselor cadre didactice, care se interesează de modernizarea examinării, prezentăm îndrumări de elaborare.

1. O primă sarcină, în tehnica elaborării testelor docimologice, este stabilirea perioadei de examinare, respectiv a capitolului din programa şcolară a cărei învăţări se verifică. Mai mult decît la o examinare tradiţională — în cursul căreia candidatul poate preciza examinatorului că o întrebare nu corespunde materiei tratate, că tema lucrării scrise nu e cuprinsă în punctele anunţate pentru pregătire — este necesar ca elaborarea testului docimologic să pornească de la o bază clară şi complet determinată. Propunîndu-şi o examinare organizată, este util ca această bază să reprezinte un capitol (eventual subcapitol) cu un conţinut de importanţă instructiv-educativă conturată logic, ca o unitate sistemică suficient definită.

Pentru exemplificare [2] am stabilit din *Programa de fizică pentru liceele de cultură generală* (E.D.P., 1972, anul I), cap. Introducere punctul c, „Operaţii cu vectori" (p. 6).

---

[1] Cf. *Dumitru Muster, Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice. Contribuţie la modernizarea examenelor,* Buc., E.D.P., 1970. O bună, dar rezumativă „Schiţa unui proiect de elaborare a testelor de cunoştinţe" a publicat *I. - M. Nestor,* în : *Lucrări ştiinţifice ale cadrelor didactice.* Suceava, Institutul pedagogic, 1971.

[2] Exemplele sînt luate din lucrarea *Fizica. Teme pentru studiu individual, învăţămînt programat, teste docimologice* (în colaborare cu S. Chiriţescu şi M. Coruţiu), în curs de elaborare. Alte exemple sînt în lucrările citate la nota 4.

2. Corespunzător acestei unități de conținut supusă examinării, urmează să se stabilească inventarul sarcinilor de învățare ; mai simplu spus, ce trebuie *să știe* și *să facă* elevii, după ce profesorul a predat capitolul respectiv din programă. Aceasta înseamnă că este necesar să se exprime clar ce trebuie să *informeze* și să *formeze* în ființa elevilor predarea acelui capitol (considerăm termenul „predare" sinonim cu „învățare", provenit din verbul „a învăța pe cineva" — în franceză „enseigner", în engleză „to teach", în germană „lehren" ; termenul e corelat cu „a învăța ceva" — în franceză „apprendre", în engleză „to learn", în germană „lernen"). Mai mult, se consemnează ce efecte (informative și formative) se urmăresc să se obțină pentru momentul respectiv al predării-învățării (ca să sprijine întreaga înlănțuire de teme a programei perioadei școlare ; ca să facă să vibreze ființa elevului, în interesul formării ei integrale) și ce ar fi indispensabil să rămînă, în perspectiva timpului (după ce se uită ceea ce și-a îndeplinit rolul și nu mai este indispensabil, ceea ce poate fi completat, chiar amplificat, ulterior la necesitate, printr-o informație la specializarea ocazională)[3]. Sarcinile de importanță permanentă vor conduce la stabilirea temelor minimale pentru promovare (mai jos, punctul 9).

Exemplu : sarcinile de învățare ale capitolului stabilit sînt apreciate a fi următoarele :

Informativ

1. Adunarea și scăderea vectorilor
2. Descompunerea unui vector
3. Produsul unui vector cu un scalar
4. Produsul scalar și produsul vectorial

Formativ

Dezvoltarea gîndirii matematice necesare, în viitor, la învățarea fizicii, în toți anii liceului.

3. Urmează etapa specifică elaborării testului : „atomizarea" sarcinilor, descompunerea lor în sarcini elementare. Indicațiile largi, generale anterioare (2) se fărîmițează într-un șir de chestiuni simple, reduse la expresia care nu mai poate fi analizată mai în amănunt, sau nu mai este necesar să se împingă descompunerea mai departe. Este util, în interesul cantificării (mai jos, 9), să se ajungă la teme elementare de o aceeași pondere, evaluate ca unitate (pondere 1). Și este necesar, pentru eficiența verificării, ca sarcinile elementare să acopere toată programa, pentru ca examinatorul să fie informat complet despre succesul sau insuccesul muncii de predare (să nu existe goluri în lista sarcinilor, care să ascundă o pregătire parțială).

Exemplu : sarcinile elementare ale capitolului sînt apreciate a fi, corespunzător sarcinilor de învățare 1 și 2, următoarele :

1.1) reprezentarea grafică a unui vector ;
2) vectorii opuși ;
3) adunarea grafică a doi vectori concurenți ;
4) formula valorii vectorului rezultant ;
5) scăderea a doi vectori — metodă grafică ;
6) determinarea modulului vectorului diferenței, pe cale matematică ;
7) adunarea unui sistem de mai mulți vectori.

2. Descompunerea unui vector în două componente concurente, cînd :

2.1) se cunosc direcțiile ;
2) se cunosc o direcție și modulul unui vector ;
3) se cunosc modulele vectorilor componenți ;
4) se cunosc o direcție și modulul vectorului de pe cealaltă direcție.

Sarcinile 1.4, 1.6 și 2 sînt apreciate ca supraminimale (vezi pct. 9).

---

[3] Cf. Dumitru Muster, *Orientarea spre cultura profesională, o funcție importantă a culturii generale*, „Orientarea școlară și profesională", nr. 4/1973.

4. După ce a fost stabilită lista sarcinilor elementare, urmează elaborarea temelor de verificare a satisfacerii lor, corespunzător acelor „elemente" : pentru fiecare sarcină se construieşte o temă (întrebare, problemă), pe care o poate lucra şi la care poate răspunde complet numai cine satisface în întregime sarcina de învăţare. Bineînţeles, şi aceste teme sînt probe elementare, omogene, în general de o aceeaşi pondere, notată cu 1 punct (de test, nu de notă). Cînd nu este posibil ca unele teme să fie reduse la ponderea 1, li se apreciază corespunzător o pondere : 2,3 — maximum 5. În acest caz, însă, se stabilesc şi criteriile de apreciere cu valorile intermediare — respectiv : 1 (pentru ponderea 2 la o rezolvare completă), 1—2 (pentru ponderea 3), 1—2—3—4 (pentru ponderea 5) a rezolvărilor parţiale, pentru ca subiectivitatea să nu aibă loc.

Exemplu : Urmează temele de verificare pe care le prezentăm ca teme de test, cum vom arăta mai jos, la pct. 5 :

1.1) Să se prezinte grafic vectorii de module $v_1 = 3u$ (3 unităţi) ; $v_2 = 5u$; $v_3 = 4u$.

(Ponderile : se acordă cîte 1 punct pentru fiecare din cele 3 teme).

2) Să se scrie relaţiile dintre vectorii din figura nr. 1 (Pondere : 1 punct).

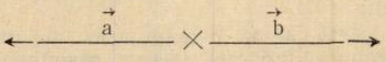


Fig. 1

3) Să se reprezinte grafic şi să se determine modulul sumei a doi vectori, $|\vec{a}| = 3u$ şi $|\vec{b}| = 5u$, cînd unghiul dintre ei ia valorile : $\alpha_0 = 0°$, $\alpha_1 = 30°$, $\alpha_2 = 45°$, $\alpha_3 = 60°$, $\alpha_4 = 90°$, $\alpha_5 = 120°$, $\alpha_6 = 135°$, $\alpha_7 = 150°$, $\alpha_8 = 180°$.

(Ponderile : cîte un punct pentru fiecare situaţie ; totalul temei, 9 puncte).

4) Să se verifice rezultatele obţinute, calculînd modulul rezultantei vectorilor $\vec{a}$ şi $\vec{b}$, în cazurile temei precedente (1.3).

(Pondere : cîte un punct pentru fiecare situaţie ; totalul temei, 9 puncte).

5) Să se reprezinte grafic şi să se determine modulul diferenţei vectorilor $|\vec{a}| = 3u$ şi $|\vec{b}| = 5u$, cînd unghiurile sînt cele din tema 1.3.

(Pondere : cîte 1 punct ; total 9 puncte)

6. Să se calculeze $|\vec{a} - \vec{b}| = ?$ pentru unghiurile din tema 1,3, verificînd rezultatele obţinute.

(Pondere : cîte 1 punct, total 9 puncte.)

7.1) Să se calculeze modulul sumei a trei vectori egali, $|\vec{v}_1| = |\vec{v}_2| = |\vec{v}_3| = 3u$, situaţi la unghiuri egale între ei, de 120°.

(Pondere : 2 puncte)

7.2.) Să se calculeze modulul sumei a 6 vectori egali, situaţi la unghiuri de 60°.

(Pondere : 3 puncte)

7.3.) Să se scrie relaţiile vectoriale care există între vectorii din figurile nr. 2 :

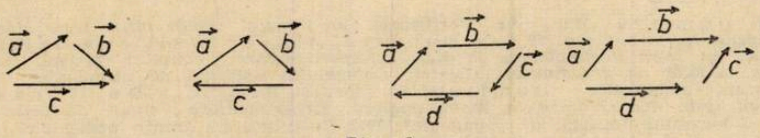


Fig. 2

(Pondere : cîte 1 punct pentru fiecare situaţie ; total 4 puncte).

2.1) Un vector $|\vec{a}| = 5u$ se descompune după două direcții care fac cu acest vector unghiuri de 30°. Să se determine modulele vectorilor componenți, prin calcul și prin metoda grafică.

(Pondere : 2 puncte pentru calcul ; 2 puncte pentru grafic).

Similar se elaborează temele și pentru celelalte sarcini.

5. Probele elementare se transpun în *teme de test*, „item"-e (cu denumirea anglo-americană, preluată în terminologia testelor, pentru „punct" într-un test). Aceasta înseamnă că se elaborează teme simple de lucru, la care să se poată răspunde într-un mod rapid (dacă elevul cunoaște informația, sau a cîștigat capacitatea de a lucra problema respectivă, în general habitudinea pretinsă) și astfel ca răspunsul să se concretizeze într-o formă care să nu comporte variații în apreciere, ambiguități (oricine ar fi examinatorul să-l noteze identic). Tehnica testelor propune teme (iteme) de felurile următoare [4] :

a) întrebare la care se răspunde cu DA-NU (sînt scrise ambele răspunsuri, elevul subliniază pe cel apreciat de el corect sau îl taie pe celălalt) ;

b) enunțuri pe care candidatul le apreciază cu ADEVĂRAT-FALS (prin tăierea uneia sau alteia din cele două aprecieri, conform tehnicii corectării adoptate, eventual a mecanizării ei) ;

c) întrebări la care se oferă 3—4—5 răspunsuri — unul corect, celălalte mai mult sau mai puțin apropiate (greșite) (aceste răspunsuri sînt selecționate, după frecvența lor, dintre răspunsurile greșit primite la o experimentare prealabilă a testului [5]) — din care candidatul alege (prin bifare) răspunsul pe care-l consideră el valabil („multiple choise test", „test à choix multiple") ;

d) enunțuri cu spații goale, pentru completare cu răspunsuri ghidate (se oferă alăturat enunțului, posibilități de răspuns) sau libere (elevul răspunde ce știe și poate, în elaborare proprie) ;

e) enunțuri de sarcini (ca în problemele obișnuite), după efectuarea cărora candidatul scrie rezultatul (reamintim, sarcinile sînt elementare) ;

f) tabele și scheme la care elevul trebuie să afle (și să scrie) corelări între date, asocieri, completări — conform sarcinilor impuse.

Autorii de teste imaginează — similar, în același context — variate forme de iteme.

Exemple : în exemplul nostru punctele (itemele) testului sînt — cum am indicat mai sus — chiar temele de verificare a sarcinilor de învățare. Ele sînt redactate, cum se vede, sub forma specifică a exercițiilor matematice (litera e, mai sus). La același capitol au mai fost puncte de examinare (teste paralele, de experimentare) redactate și în alte forme. Cîteva exemple :

— Doi vectori sînt opuși, dacă au (completați mai jos) :

originile . . . . . .
direcțiile . . . . . .
sensurile . . . . . .
modulele . . . . . .

— Suma a doi vectori este o mărime . . . . . .și se numește . . . . . .
(completați spațiul liber).

---

[4] Cf. Dumitru Muster, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, citată anterior, p. 37 ș.u. ; p. 75 ș.u. ; Dumitru Muster și Simona Chiriț escu, *Examinarea cu teste docimologice la fizică. Experimentare ; concluzii privind valabilitatea testării ca metodă de examinare*, „Caietele Colocviului național de pedagogie", 1972, Institutul de științe pedagogice ; Dumitru Muster și Henrieta Dumitrescu, *Examinarea cu teste docimologice la limba engleză. Experimentare ; tipuri de teste elaborate*, „Caietele Colocviului național de pedagogie", 1972, Institutul de științe pedagogice, București. D. Muster și N. Vrabie, *Examinarea cu teste docimologice la literatura română*. În : „Învățămîntul liceal și tehnic profesional" nr. 7/1974.

[5] G. Kontra *Utilizarea testului „cu alegere multiplă" (multiple choise test) în cercetările privind programa de învățămînt*. În : *Sistemul de învățămînt*, „Colocviul național de pedagogie", 1970, Caietul nr. 2, Institutul de științe pedagogice din București.

— Reprezentați grafic doi vectori egali în modul cu 2u, care fac între ei un unghi de 30°.

— Modulul diferenței a doi vectori $\vec{v}_1$ și $\vec{v}_2$, care fac între ei un unghi α este...

Alte exemple de iteme sînt în lucrările indicate în nota 4.

6. În posesia itemelor, urmează *organizarea testului.* Probele elementare nu se propun în ordinea — conformă logicii capitolului — din programa care a stat la baza elaborării lor ; în acest caz, multe probe sugerează răspunsul la temele precedente. De aceea, testul de examinare se organizează cu temele amestecate, pentru ca fiecare să fie izolată, singură, fără legătură logică cu temele dimprejur. La început sînt puse instrucțiunile de lucru (exemple de rezolvare, recomandări, timp de executare etc.) [6].

7. Testul *se multiplică* pentru numărul de elevi la care se aplică. Nu se dictează, fiindcă s-ar pierde mult timp, ar obosi inutil, ar da naștere la diferențe de înțelegere etc. Nu se dactilografiază, fiindcă nu sînt identice copiile (unele sînt mai șterse), s-ar pierde vreme cu corectarea numeroaselor multiplicări pentru asigurarea numărului necesar de exemplare. Testul se multiplică prin procedee care oferă copii identice (cu matriță, Xerox etc.) sau — la număr mare — prin tipărire.

8. Cînd este vorba de o aplicare amplă (interșcolar, județean, național), testul se experimentează anterior pe un colectiv mic (1-2-3 clase), într-o elaborare cu alte date pentru teme (test paralel). În acest fel se obțin informații utile pentru ameliorarea ediției care se va aplica în cercetare (timp de aplicare, înțelegerea temelor, corectarea etc.). La nivel de școală testul se poate aplica chiar în forma proiectată inițial ; oricum, testul este mai bun, ca eficiență și obiectivitate, decît o teză-examinare tradițională. Ameliorările se introduc pentru aplicări în clase paralele sau în anii următori.

9. Mai sînt unele *probleme de cantificare* care interesează elaborarea testelor docimologice. Repetăm (3) întîi că, în vederea verificării cît mai complete a sarcinilor de învățare ale programei, este necesar să se elaboreze toate temele — oricît de multe ar părea — care acoperă conținutul respectiv. Nu sînt multe 10—30 iteme pentru verificarea unei lecții și s-a ajuns la peste 100 în cazul unei examinări trimestriale. Este necesar să se determine, pentru fiecare test, temele minimale — cele care, dacă sînt rezolvate integral, asigură promovarea (nota 5, în scara noastră de notare) [7]. Pe baza acestui minim se calculează atribuirea notelor 1—4, proporțional cu rezultatele (dacă la sarcina minimală de n teme se acordă nota 5, la x teme rezolvate, ce notă, a, corespunde ? Răspuns : nota $a = \frac{5 \times x}{n}$).

Notele superioare lui 5 se stabilesc tot prin proporționalitate [8] ; baza de raportare este numărul de teme supraminimale, s (totalul temelor fiind N, s = N-n. Dacă pentru s teme se acordă 5 puncte, — de la 6 la 10 — la x teme suplimentare rezolvate, ce spor de notă revine ? Răspuns : sporul de notă, $b = \frac{5 \times x}{s}$. Nota totală cuvenită este : 5 (minimul) + b. Bineînțeles, în calcule se fac rotunjirile necesare.

Un exemplu : testul de verificare are 120 teme (N = 120). Temele minimale sînt în număr de 40 (n = 40). Un elev rezolvă numai 25 (x = 25) dintre acestea. În acest caz, oricîte teme suplimentare ar rezolva, înseamnă că nu satisface sarcinile programei, pentru promovare. Nota este, proporțional, $\frac{5 \times 25}{40} =$ = 3,12, deci 3.

---

[6] Vezi nota 1.

[7] Ca un exemplu să se vadă *Verificarea progresului școlar,* citată anterior, paginile 37 ș.u. În cazul exemplelor prezentate aci s-a apreciat că sarcinile 1.4, 1.6 și 2 pot fi trecute la temele supraminimale.

[8] Calculul prin regula de trei simplă, a proporționalității, nu este conformă *normei docimologice,* dar conduce la rezultate obiective, unitare.

Alt exemplu : la același test, un alt elev rezolvă toate cele 40 teme minimale (și-a asigurat deci promovarea, nota 5) și, în plus, 70 din celelalte 80 teme supraminimale (s = 80). Atunci, $b = \frac{5 \times 70}{80} = 4{,}37$ aproximativ 4. Nota cuvenită este : 5 + 4 = 9.

Cum se cunoaște, din practica examinării prin teste, elevii își corectează singuri lucrările și tot singuri își calculează nota meritată. Nota școlară este scuturată de atributele ei suverane, este „demitizată", elevii sînt asociați la o activitate educativă importantă, la verificarea eficienții muncii lor. Nota mai este scuturată și de subiectivitate, fiecare elev știe ce a greșit și ce merită pentru cît a învățat.

10. Utilizarea testului docimologic permite și *mecanizarea* examinării : au fost construite numeroase tipuri de mașini de examinare, mai rudimentare sau mai complicate, la care se operează manual sau electric. Pentru programarea examinării la mașini sînt convenabile temele cu răspunsuri propuse, din care candidatul alege unul. Mașinile electrice și electronice acordă nota imediat.

*

Fiind cunoscută și dovedită eficiența testelor docimologice, trebuie să reținem însă că ele nu acoperă toată aria performanțelor școlare care trebuie măsurate. Într-adevăr, dacă aspectul instructiv (informativ) al învățămîntului poate fi rezolvat prin teste, în întregime, simplu și rapid, latura educativă (formativă) pretinde un efort mai mare pentru elaborarea de probe (iteme) în înțelesul propriu al testului. De aceea, pentru unele situații este mai expeditivă proba globală de tipul „compunerii" sau al lucrării scrise pe o singură temă dată (sau pe cîteva teme care pot fi tratate în timpul acordat examinării). Proba aceasta are și meritul că poate evalua și capacitatea elevilor de a compune o lucrare de oarecare proporții (nu numai să răspundă scurt și simplu), de a putea să-și exprime, organizat și în întregime, într-o formă limpede și corectă, punctul de vedere asupra unei teme pe care trebuie să o cunoască, despre care trebuie să-și fi format o opinie proprie, sau care să fie o creație personală (literatură, știință, artă, probă practică). În acest caz, obiectivizarea notării se face prin stabilirea unor norme generale de apreciere, cunoscute nu numai de comisie, dar și de candidați [9].

Dacă examinarea în formele obiective de organizare și notare prezentate consumă timp mult pentru elaborare, în schimb, corectarea probelor se face rapid și automatizat — chiar cu *modele de corectare*, care permit și unui nespecialist să aprecieze într-un același mod, fără să poată interveni variații în apreciere. Sînt eliminate și îndoielile — chiar zbuciumul — examinatorului conștiincios, care înțelege că sondajul întîmplător pe care-l patronează creează nedreptăți în aprecierea și clasificarea candidaților, oricît s-ar strădui pentru o notare cît mai obiectivă. Este anihilată și *docimopatologia*, nevroza de examen. Și mai este de reținut că efortul mai mare pentru elaborarea testului se repartizează pe un număr mai mare de clase și de ani școlari : același test, numai cu perfecționările cerute de experimentare, se aplică la clase paralele, în același an (ceea ce nu este cazul cu tezele tradiționale) sau în anii următori (cît timp programa este aceeași). Cunoscute de candidați încă de la începutul cursului respectiv, testele de examinare vor servi și ca programă de învățămînt, analitică, sprijinind organizarea unor lecții în sistemul învățămîntului programat și studiul individual al elevilor, în general efortul pentru ridicarea nivelului calitativ al școlii.

---

[9] Cf. *Verificarea progresului școlar*, cap. 5, cu amănunte referitoare la punctajul obiectiv al „tezei" tradiționale.

NOTA — CUMUL DE SEMNIFICAȚII ȘI IMPLICAȚII

Profesor CECILIA MELINESCU
Liceul de informatică „Dr. Petru Groza"
București

Odată cu mînuirea condeiului, școlarul vine în contact cu folosirea judecăților de valoare, ce trebuie să-i sensibilizeze ambiția și simțul de răspundere, tendința de autodepășire, discernămîntul în aprecierea valorii semenilor săi. În acest context, profesorul, ca ființă umană deosebit de receptivă, cu o mare capacitate de autocontrol și de o remarcabilă acuitate psihologică, trebuie să aprecieze nu numai nivelul de cunoștințe și capacitatea de înțelegere a masei de elevi, ci și modalitățile de stimulare a receptivității și perseverenței lor. Și cum „în toate lucrurile măsura e mai bună" (Homerus, Odyseea 15,71), s-a încercat sabilirea unui sistem de măsură al cărui instrument, mînuit cu atenție, precizie și pricepere, să pună în balanță înzestrarea intelectuală a indivizilor, eficacitatea ei în cadrul unui sistem social. Drept care, la începutul secolului nostru, în scopul atingerii unei obiectivări a folosirii acestui sistem de măsură, se elabora o nouă știință, docimologia.

Noua știință instaura necesitatea unor coordonate foarte stricte ce trebuiau să caracterizeze un sistem obiectiv, normalizat, permanent valabil și de o mare putere de selecție.

S-au stabilit pe rînd, prin convenție, diverse game de gradații, variind de la scara cifrică cea mai redusă (1—5), pînă la valori maximale de 100 puncte. Paralel cu aceasta, au existat serii de calificative de la cele limitate la 4 aprecieri fundamentale : insuficient, suficient, bine, foarte bine, pînă la cele lărgite, de 11—12 calificative, variind în nuanțe și tinzînd să accentueze valoarea premială sau penală a aprecierii, de la „nul" pînă la „excelent". Pe rînd, s-a aprobat și s-a negat valoarea marcată de cifră, deși în concepția unora, ea lua din afectivitatea aprecierii examinatorului. Totuși, la noi în țară, s-a considerat că un înalt proces de obiectivitate al sinusoidei capacităților intelectuale, l-ar da scara cu 10 notații, a căror medie periodică include și gradații intermediare, tinzîndu-se astfel spre o cît mai obiectivă clasificare a examinaților, de fapt. Există totuși, și în acest caz, o obiecție. Nu este tocmai firesc, ca, în cazul unui elev care a obținut în primele două trimestre, o medie în jur de 4,85 și obține în trimestrul al treilea, media 5,25, de exemplu, această ultimă medie să nu aibă o pondere mai mare, cînd, de fapt, ea include și aprecieri globale asupra unor recapitulări finale. Dată fiindu-i dubla semnificație, de notă apreciativă asupra cunoștințelor acumulate în trimestrul al treilea, dar și a cunoștințelor de ansamblu, testate de recapitulările finale, n-ar fi oare mai indicat ca această medie să fie dublată la calcularea mediei anuale, ce se va împărți astfel la patru (mediile trimestrelor I și II și de două ori media trimestrului III) ? În acest caz elevului-problemă mai sus-menționat, i-ar ieși media anuală 5,05 în loc de 4,75. Considerăm că acest procedeu ar fi preferabil nu numai în cazurile-extremă, ci pentru stimularea, în general a eforturilor elevilor în trimestrul III, cînd, se știe, adesea, elevii își fac socoteala că, fiind acoperiți de mediile primelor două trimestre își pot permite fără grijă o medie sub 5, care oricum, tot nu le afectează promovarea. Și-atunci, este oare mai firesc să-l promovăm pe elevul care a obținut 5,10 pe primele două trimestre și 4,85 în trimestrul al III-lea, care, insist, include recapitulări de ansamblu ? Or, în cazul dublării mediei trimestrului III, acest elev nu ar mai fi promovat, și pe drept cuvînt.

Se remarcă, așadar, cele două evidente funcțiuni ale notei : una de evaluare, cealaltă de educare. În prima postură, nota înregistrează nu numai un volum de cunoștințe, ci și o anumită capacitate de interpretare și aplicabilitate

lărgită a acestora. În cazul istoriei, de exemplu, se va aprecia capacitatea elevului de a plasa faptul istoric în contextul epocii, prin judecarea raportului cauză-efect, de a stabili relaţii logice în cronologia faptelor, iar în cazul ştiinţelor exacte, se va ţine sub control evoluţia puterii de abstractizare în raport cu datele concrete. Trebuie apreciată deci, nu memorarea searbădă, ci puterea de selecţie, abstractizare şi sistematizare, ce stabileşte eficienţa practică a teoriei. În aspectul ei educativ, nota dăltuie conturul caracterului elevului, stimulîndu-i înalte aspiraţii, sau, din contră, demobilinzîndu-l ; dar în acelaşi timp, în mod pregnant, apare şi efectul — bumerang al notei, efect îndreptat asupra profesorului însuşi, în măsura în care ea oglindeşte eficienţa unui sistem de predare şi remarcabila sistematizare logică, ca şi abilitatea „consultului" didactic ce conduce la exprimarea unui just diagnostic cifrat, căci aşa cum remarcă înţelepciunea populară „nu-s atîtea boli, cîţi bolnavi !" Cel mai adesea, elevul se lansează în viaţă conform unui comportament determinat de poziţia sa în ierarhia valorilor în şcoală — aşadar, în cazurile extreme, încărcat de înalte aspiraţii sau, din contră, complexat, ori pur şi simplu conştiincios şi egal cu sine însuşi, dacă nu chiar suficient. Deci, evaluarea profesorului în aspectul penal sau premial trebuie să aibă în vedere funcţia sa de pregnant coordorator al procesului de studiu, şi al aspiraţiilor elevului, ca pinten moral de dinamizare a eforturilor sale.

Probleme speciale se ivesc în cazul elevilor de liceu în maniera notării. Poate că ar fi mai profitabilă, la acest nivel, coborîrea limitei inferioare a notei, aşadar a „notei critice", către nivelul notei 3, lărgindu-se şi nuanţîndu-se astfel sfera aprecierilor pozitive (3—10), în situaţia unei mase de elevi selecţionate deja printr-un examen de admitere.

Prin urmare, valoarea practică a notelor sub 5 este scăzută, fiind folosite mai mult ca instrumente disciplinare (2 pentru suflat, 1 pentru copiat). Nu există nici o diferenţiere din punct de vedere practic a marcării unei corigenţe cu media 4 sau 3, de vreme ce tot sub limita inferioară se plasează ambele situaţii. Ca să nu mai vorbim de media 2, care este absolut nocivă, demobilizînd definitiv, căci după înregistrarea unei medii de 2 pe un trimestru, elevul nu poate avea speranţa iluzorie de a şi-o putea remedia printr-o medie de 8 în trimestrul următor. Prin urmare, într-un astfel de caz, efortul îi apare elevului inutil de la bun început. Or, dacă prin coordonarea permanentă a profesorului, elevul n-a fost în stare să se redreseze în timpul şcolii, cum va fi el oare în stare să realizeze saltul în timpul vacanţei, doar prin studiul individual ? Nu este el oare împins spre soluţia nefirească de a-şi angaja un meditator şi de a-şi sacrifica o vacanţă sortită relaxării şi reconfortării spirituale ? Aşadar, aplicarea penală a notei, trebuie făcută cu tact spre a nu-l demobiliza pe elev, spre a nu-i dezvolta un complex al persecuţiei cu urmări nefaste pentru viaţa lui de mai tîrziu. Optăm deci pentru lărgirea sferei aprecierilor pozitive în detrimentul celor negative care în cazul elevilor de liceu n-ar trebui să fie decît accidentale.

În concluzie, de la un punct limită în jos, exactitatea riguroasă nu-şi mai are rostul, nemaireuşind decît să înrăiască comportamentul elevului sau să-i coboare, poate iremediabil, moralul. Este ca şi cum, la calcularea înălţimii unui pisc muntos s-ar mai adăuga şi centimetrii înregistraţi, de dragul rigurozităţii.

În cadrul colectivului unei clase se înregistrează nivele diferite atît din punct de vedere al bagajului de cunoştinţe, cît şi din punct de vedere al capacităţii intelectuale. În mod firesc, intuitiv, profesorul ghidează chestionarea subiecţilor în conformitate cu această stare de fapte. Această diferenţiere ar trebui însă făcută şi în cazul lucrărilor scrise, prin stabilirea a 2—3 subiecte de calibru diferit, anunţate „la alegere", spre a nu leza sensibilitatea elevilor. Notarea va fi efectuată în raport cu corectitudinea tratării şi dificultatea subiectului. Astfel, elevii buni vor fi solicitaţi de probleme mai dificile, evitîndu-se o tragere înapoi a acestora, către nivelul mediu al clasei. În acelaşi timp însă, în momentul în care un elev tinde spre subiectul mai greu, încercînd să se autodepăşească, pînă şi numai această tendinţă lăudabilă trebuie răsplătită stimulativ. În caz contrar însă, dacă un elev bun alege subiectul mai simplu, ori demonstrează un grad de suficienţă a pretenţiilor faţă de sine însuşi, exigenţa profesorului în notare trebuie sporită.

În mod obiectiv, subiectivitatea în notare, în aprecierea cunoștințelor există ; problema este de a-i da o utilizare eficientă, de a o manevra cu prudență și sub un riguros control. Această utilizare depinde de însușirile pedagogice, însușiri referitoare atît la „măiestria didactică" privind aptitudinile de predare, cît și la „tactul pedagogic" cu finalitate educativă. Deci dragostea de profesiune a pedagogului și dragostea manifestată față de copil, devin conductorul cel mai bun, cel mai firesc, mai umanitarist al întregului flux de cunoștințe și norme educative. În cazul unei exigențe raționale se stabilește între examinat și examinator, un dialog creator, eliberat de pericolul unor ultratensionări, de urmările manifestate prin traume psihice, determinînd participarea afectivă a clasei la oră.

TESTUL — METODĂ DE VERIFICARE A CUNOȘTINȚELOR

Prof. IOAN DOBRE
Liceul pedagogic Abrud, jud Alba

Examinarea și notarea elevilor continuă să rămînă o chestiune complicată și să ridice mari dificultăți în activitatea cadrelor didactice. Sînt cunoscute suficiente situații conflictuale, semnalate deja de mulți autori, cauzate de erorile săvîrșite în examinarea și notarea elevilor, situații care viciază bunele relații dintre școală și familie, dintre educatori și educați.

A cunoaște cu precizie, în timp util și profund ce știu, cît știu și mai ales ce pot face elevii noștri, aceasta este problema pe care trebuie s-o rezolve metodele de examinare. Rămînerea în urmă în acest domeniu poate fi și trebuie să fie lichidată. S-ar crea astfel condiții optime pentru însuși actul învățării, întrucît „...învățarea depinde de cunoașterea rezultatelor ei într-un moment și într-un loc în care această cunoaștere să poată fi folosită ca un mijloc de corectare" [1]. Este adevărat, conținutul noțiunii de modernizare a metodelor de examinare nu este, cel puțin deocamdată, în suficientă măsură lămurit. Poate din această cauză unii preferă să folosească numai metodele tradiționale, iar alții au convingerea că testele docimologice rezolvă pe deplin metoda examinării.

Încercînd să desprindem obiectivele modernizării metodelor de examinare, acestea ar putea fi formulate astfel : asigurarea a) obiectivității b) operativității și c) conexiunii inverse optime, ca o consecință a primelor două. Rezultă că metodele de examinare vor fi cu atît mai moderne, cu cît răspund mai adecvat acestor „obiective-sarcini". Înseamnă că participarea metodelor cunoscute la sfera modernului este diferită în funcție de natura lor, dar și de personalitatea profesorului. Nu se poate crede în nici o metodă, dacă cel care face instrucția și educația nu constituie o forță educativă, o personalitate didactică. Cu toate avantajele lor deja cunoscute, nici testele nu fac excepție de la această constatare.

UN EXPERIMENT UTIL. *Pregătirea și aplicarea testelor docimologice.* Începînd cu trimestrul III al anului școlar 1971—1972, am trecut la aplicarea primelor teste. Pentru aceasta am ales disciplinele pe care le predau la liceul pedagogic : psihologia generală, istoria pedagogiei și logica. Testele au fost folosite alternativ cu metodele tradiționale : chestionarea orală, extemporalele și tezele. Ele au fost teste intermediare, de lucru, folosite pentru examinarea în timpul anilor școlari și nu cu ocazia examenelor. Ele reprezintă avantajul că fiecare profesor le poate alcătui și aplica singur, din dorința de a fi mai obiectiv, mai operativ și de a asigura creșterea conexiunii inverse în examinare. „Se întîmplă adesea că pro-

[1] J. S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București, 1970, p. 65.

fesorii, fără să dispună de teste etalonate, doresc să fie mai obiectivi în aprecierea randamentului elevilor lor. Ei înşişi pot, în cazul acesta, să-şi construiască „teste" aşa-zise pentru „uzul intern" (...). Variate, rapide, extinse, plăcute elevilor, pot fi corectate uşor şi aduc de fapt mari servicii, deşi conţin multe din deficienţele testelor propriu-zise" [2].

Alcătuirea item-urilor cere o mare capacitate de selecţie a problemelor a căror rezolvare să fie edificatoare pentru nivelul de pregătire a elevilor. Ele trebuie astfel alese încît să solicite într-o măsură cît mai mare gîndirea elevilor. Aceasta cu scopul de a preîntîmpina pericolul învăţării pe de rost, al mecanizării muncii cu testul. Aşa cum va reieşi şi din observaţiile elevilor, am rezolvat în mare măsură acest deziderat. O soluţie posibilă în acest sens este aceea, recomandată de unii autori [3], de a se introduce în test una-două probleme integratoare care să oblige la o anumită motivare a răspunsurilor. Soluţia poate fi acceptată cu condiţia ca punctajul acordat să fie foarte bine cîntărit. În caz contrar unii elevi extind prea mult motivarea respectivă neglijînd rezolvarea celorlalte probleme sau invers, în funcţie de cota de participare a problemelor la punctajul general.

Întrucît este greu să fie formulate probleme egale ca dificultate, am procedat la stabilirea unui punctaj diferit. Este firesc să fie asigurat acordul dintre punctaj şi gradul de efort solicitat. Dacă punctajul maxim propus l-am comunicat elevilor, am făcut-o pentru a le atrage atenţia asupra obstacolelor cu care sînt confruntaţi, stimulîndu-i astfel în concentrarea şi dozarea consumului de energie şi timp. Cîte probleme să cuprindă testul ? După mai multe încercări am ajuns la concluzia că numărul probelor trebuie să varieze în funcţie de : vîrsta elevilor, dificultatea problemelor, programa şcolară, nivelul de cunoştinţe, recapitularea prealabilă a materiei, timpul de lucru pe test, felul testului (curent sau trimestrial) etc. Corelînd aceşti factori, ne-am oprit la testele trimestriale cu 20 probleme şi cu cca. 40 formulări de răspunsuri, deci un număr suficient de rezolvări care să acopere materialul de studiu parcurs în unitatea de cîmp. Testele curente le-am alcătuit din 10 rezolvări.

DIFICULTĂŢI ÎNTÎMPINATE. Clasele noastre, formate din 35—42 elevi, spaţiul restrîns al sălilor de curs nu permit aşezarea a cîte unui elev în bancă, ceea ce provoacă greutăţi în supravegherea lucrului. Munca independentă, condiţie fundamentală a unui test individual, poate fi asigurată cu foarte mare atenţie pentru a îndeplini cerinţa de obiectivitate a aprecierii rezultatelor. În astfel de situaţii este necesar ca elevii să dovedească o conduită exemplară. Regulamentul şcolar actual nu conţine precizări în eventualitatea că examinarea s-ar face şi cu ajutorul testelor. Apreciem că viitorul regulament ar trebui să cuprindă asemenea precizări. Se ştie că la testul trimestrial şi la cele curente, notele corespund unui anumit număr de puncte realizate. Astfel, nota 10 corespunde de pildă celor 100 de puncte ; nota 7,80 se acordă pentru 78 puncte etc., spre deosebire de notele de la teze sau extemporalele obişnuite care sînt exprimate în numere întregi. Cum trecem notele de la teste în catalog ? În mod logic, păstrînd nealterată obiectivitatea aprecierilor, ele ar trebui trecute aşa cum rezultă din operaţia de transformare a punctajului în notă.

În felul acesta, vom putea fi obiectivi pe întregul circuit al notării şi clasificării elevilor. Cîţi dintre noi (aspect semnalat deja în presa de specialitate), corectînd tezele n-am găsit multe dintre ele meritînd între 7—8 şi 8—9 etc., dar am fost nevoiţi să le rotunjim ? ! Dacă testele vin să remedieze această anomalie, este cazul să le acordăm tot creditul.

REZULTATE OBŢINUTE. Păstrînd rezervele care se impun în condiţii de experiment, putem totuşi aprecia ca bune rezultatele la care am ajuns. Considerăm rezultatele valoroase, atît prin cîştigul imediat pe care îl oferă, cît şi prin perspectivele pe care le deschid.

În ambianţa muncii cu testul, a crescut la elevi spiritul de răspundere faţă de propria pregătire la disciplinele respective, fiecare elev încercînd să se autodepăşească printr-o activitate continuă, sistematică, intensă.

---

[2] E. Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti, 1972, p. 185.

[3] Vezi în acest sens D. Muster, *Problemele examinării şi notării elevilor în atenţia Institutului de ştiinţe pedagogice*, „Revista de pedagogie", nr. 9-10/1972, p. 65.

Făcînd schimb de opinii pe teme de psihologie sau pedagogie în perioada de pregătire pentru test, s-a cimentat spiritul de colaborare în muncă, s-a dezvoltat capacitatea lor de apreciere a propriilor prestaţii şcolare. Viitorii învăţători au reuşit să sesizeze pe viu diversele aspecte ale examinării, să-şi însuşească cunoştinţe, să-şi formeze deprinderi funcţionale (la practica pedagogică elevii anului III au alcătuit un test la gramatică pentru clasa a IV-a) în legătură cu această latură a muncii cadrelor didactice, să-şi cristalizeze opinii privind metodele de verificare. Testele se dovedesc a fi o metodă modernă de examinare. Ele asigură acesteia un înalt grad de obiectivitate şi conexiune inversă. Corectarea lor pe baza modelului elaborat elimină subiectivismul sub aspectele lui cele mai caracteristice. Rezervînd de fiecare dată cîteva minute pentru comunicarea răspunsurilor exacte, elevii pot aprecia imediat şi cu destulă exactitate ce goluri în cunoştinţe mai au, ce calificative vor obţine, iar profesorul poate trage concluzii cu privire la eficienţa activităţii desfăşurate şi la metodele de muncă viitoare. Adăugînd că a doua zi testele erau deja corectate şi distribuite elevilor pentru analiză, subliniem încă o dată contribuţia lor la modernizarea examinării. Or, extemporalele şi tezele, cu toată conştiinciozitatea profesorului, nu pot fi corectate imediat. Există cazuri în care timpul de la scrierea lucrărilor şi pînă la corectarea lor în clasă se prelungeşte atît de mult, din motive obiective sau subiective, încît aflarea rezultatelor nu mai îndeplineşte funcţia de reglator al conduitei elevilor şi profesorului. Testele permit de asemenea o mai bună rezolvare a problemei tratării individuale în procesul examinării, obiectiv greu de îndeplinit numai prin metode tradiţionale. Includerea în teste a unor probleme de dificultate diferită face ca ele să corespundă nivelului individual de pregătire a elevilor, să nu existe elevi care să nu găsească probleme pe măsura capacităţii lor de rezolvare.

CE SPUN ELEVII DESPRE EXAMINARE. Fără a acorda credit absolut părerilor elevilor pentru ca, pornind de aici, să acţionăm într-o direcţie sau alta, considerăm totuşi că ele exprimă o mare doză de adevăr.

Iată cîteva opinii exprimate după teza dată la pedagogia generală şi după extemporalul la istoria pedagogiei : din cei 80 de elevi din anii III şi V, 66 declară că ar fi tratat mult mai bine un alt subiect şi doar 14 arată că au avut ocazia să dezvolte subiectul preferat. Răspunzînd la o altă întrebare, 26 elevi din anul III doresc să primească la teze subiecte de sinteză, iar 14, nu. Formulînd o concluzie parţială se poate spune că metodele tradiţionale lasă prea mult loc hazardului în notarea şi clasificarea elevilor. Preferînd subiecte de sinteză cînd lucrările trimestriale sînt teze, elevii au intuit mai obiectiva lor plasare în ierarhia de valori a clasei în urma tratării unor astfel de subiecte, decît dacă această operaţie se face pe baza unor subiecte disparate, alese din manual după sistemul loteriei. Din cei 182 elevi chestionaţi, 116 preferă (confirmînd sau nu păreri deja exprimate în presă)[4] examinarea scrisă, 62 cea orală, iar 4 ambele. Pe ani de studiu, răspunsurile se repartizează astfel :

Tabelul nr. 1

Anul	Scrisă	Orală	Ambele	Total
I	10	25	1	36
II	26	9	1	36
III	20	18	2	40
IV	32	3	—	35
V	28	7	—	35
Total:	116	62	4	182

[4] Vezi V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, E.D.P., Bucureşti 1968, p. 117—118.

Consemnăm cîteva motive comunicate de elevi pentru a-şi justifica alegerea făcută :

Oralul este preferat pentru că ; „mă ajută şi profesorul" (an. I) ; „nu se văd greşelile de ortografie" (an. I) ; „stau cam rău cu scrisul" (I) ; „îţi mai sugerează o idee profesorul sau un coleg" (II) ; „dacă te încurci, profesorul te ajută" (III) ; ... şi asemenea motive se repetă într-o măsură mai mică sau mai mare la anul IV şi V. După cum se vede, elevii citaţi urmăresc obţinerea de avantaje pe seama mascării lipsurilor personale în pregătire. Într-adevăr, cei care preferă oralul sînt, de obicei, elevi care nu stăpînesc în suficientă măsură normele ortografice. Opţiunea spre oral a elevilor din anul I se explică şi prin aceea că nu au încă formată deprinderea de a trata independent subiectul repartizat pentru răspuns.

Scrisul este preferat din motive care converg spre atmosferă de calm şi obiectivitate : „nu am emoţii şi mă pot gîndi mai bine" (I) ; „în oral nu ţi se dă destul timp pentru a-ţi ordona ideile" (II) ; „profesorul apreciază mai obiectiv" (III) ; „am posibilităţi mai mari de creaţie personală" (IV) ; „pot trata subiectul aşa cum cred eu şi nu cum doreşte profesorul". Înseamnă că atît în examinarea orală, cît şi în cea scrisă se impune din partea noastră mai multă preocupare în scopul de a le asigura o exigenţă sporită şi un plus de calitate fără de care rămîn ineficiente la nivelul obiectivelor instructiv-educative actuale.

Pe ce poziţii se situează elevii în alternativa : test sau teză ? :

Tabelul nr. 2

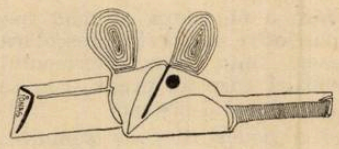
Anul	Test	Teză	Total
I	34	2	36
II	35	1	36
III	33	7	40
Total:	102	10	112

Testul este preferat pentru că : „exclude învăţarea în salturi" (I) ; „examinarea nu se face dintr-o lecţie pe care o poţi cunoaşte foarte bine sau deloc" (I) ; „teza nu reflectă totdeauna cunoştinţele reale ale elevului" (II) ; „este un mijloc bun de a reflecta" (III) ; „nota 10 la teză nu spune prea multe despre cunoaşterea întregii materii" (III) ; „mă face să judec mai mult" (III) ; „la teză poţi şti totul sau nimic" (III) ; „la teză trebuie să ai noroc" (III) ; „testul dă mai multe şanse de a răspunde bine" (III) etc. Motivele alegerii demonstrează că într-o perioadă relativ scurtă de lucru pe teste, elevii au înţeles avantajele acestora şi le acceptă ca o compensaţie a metodelor tradiţionale. Deşi puţini la număr, au existat totuşi elevi care au sesizat unele carenţe ale testelor. Astfel, un elev din anul III, preferă teza deoarece „testul nu permite un comentariu personal", iar altul pentru că „testul nu cere în toate cazurile o motivare complexă şi poate duce la schematism". De aceea, aşa cum propun unii autori, (vezi din nou trimiterea 3, p. 65) poate fi acceptată varianta de a se introduce în test şi probleme care să pună pe elevi în situaţia de a motiva răspunsurile. De remarcat faptul că unii elevi preferă ambele modalităţi de examinare, deoarece „amîndouă au avantaje şi s-ar completa reciproc".

CÎTEVA RECOMANDĂRI. Modernizarea metodelor de examinare nu este, aşa cum reiese şi din observaţiile elevilor, sinonimă cu renunţarea la cele tradiţionale, ci presupune intervenţia energică şi chibzuită a cadrelor didactice cu scopul de-a le face mai productive pe linia obiectivităţii, operativităţii şi conexiunii inverse. Fără îndoală, testele aduc o însemnată contribuţie în această direcţie, cu toate că nici ele nu sînt perfecte. De aceea, sîntem de părerea acelora

care susţin că asocierea lor cu metodele tradiţionale de examinare este soluţia cea mai indicată. Se recomandă aplicarea unor teste de cunoştinţe în grupuri de 5—6 elevi care să-şi distribuie între ei sarcinile de lucru, precum şi în perioada recapitulărilor finale. Adaptate la specificul vîrstei şi ţinînd seama şi de ceilalţi factori, testele pot fi utilizate cu succes pe toate treptele de învăţămînt. Trecerea la examinarea cu ajutorul testelor trebuie să se bazeze, mai ales în perioada experimentărilor, pe aprecierea corectă a cadrelor didactice existente în şcoală. De asemenea, se impune colaborarea, în toate etapele, a profesorilor de aceeaşi specialitate, precum şi preocuparea conducerii şcolilor în vederea asigurării condiţiilor optime de lucru. În caz contrar, ideea perfecţionării metodelor de examinare, dar în special, aceea a examinării pe bază de teste, n-ar da randamentul scontat.

În sfîrşit, menţionăm că nu a existat intenţia şi nici n-am fi reuşit să elaborăm reţete general valabile în materie de examinare. Am prezentat doar cîteva rezultate ale unui experiment modest (şi care încă mai continuă) încadrat în ceea ce s-ar putea numi : „lupta cu inerţia în domeniul metodelor de examinare şi notare a elevilor".



CONTRIBUȚIA POVESTIRII ISTORICE LA EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A PREȘCOLARILOR

Prof. ELENA SOMEȘAN
Iași

Alături de mijloacele concret intuitive (observări, plimbări, jocuri, vizite, excursii, serbări, cinematograf, teatru, proiecții etc.), prin care se realizează educația socială a copiilor, un loc important îl ocupă povestirea educatoarei, prin care se urmărește sistematic formarea conștiinței și conduitei patriotice la preșcolari.

În cele ce urmează, fără a ne ocupa în mod special de scopul, de sarcinile și de conținutul educației patriotice la vîrsta preșcolară, ne vom referi la efectele educative obținute pe această linie, prin intermediul povestirii și, în special, prin intermediul acelor povestiri care au drept scop să facă cunoscut copiilor de timpuriu, trecutul de luptă al poporului nostru.

Copilul prin intermediul povestirilor cu semnificație socială, află că de la jucăriile cu care se joacă și pînă la construcțiile navale, cosmice, tot ce există pe lume, a fost creat de om cu sacrificii enorme și tot ceea ce a făcut omul trebuie iubit și respectat. Dacă copiii sînt învățați încă de la vîrsta perșcolară să-și apropie ceea ce este general uman, în marile cuceriri ale istoriei omenirii, aceștia vor ști să prețuiască munca uriașă a generațiilor și vor înțelege cu mai multă ușurință semnificația moștenirii veacurilor trecute pentru prezentul și viitorul patriei noastre. De aceea, se impune ca noi, educatorii, să povestim copiilor natural, simplu și sincer, marea poveste a trecutului, din care să se desprindă tot zbuciumul și toate bucuriile strămoșilor noștri.

Învățîndu-i să respecte și să iubească trecutul, nu vom face altceva decît să-i îndrumăm spre viitor, însuflețindu-le totodată un val neîntrerupt de energie creatoare, de entuziasm și de interes pentru toate realizările, progresele și perspectivele de dezvoltare ale patriei noastre. De aceea, copilul încă din primele zile ale atitudinii sale conștiente trebuie să cunoască viața familiei sale, a grădiniței, a locului natal, a instituțiilor, tradițiilor și obiceiurilor locale, a patriei și a pămîntului său și „chiar a întregului glob, deoarece globul pămîntesc aparține copiilor" [1], cum spunea și Maxim Gorki.

Efectele educative ale povestirii sînt cu atît mai evidente cu cît povestitorul ține seama, în primul rînd, de experiența copilului în domeniul cunoașterii, și, în al doilea rînd, de felul cum știe să cultive și să dezvolte emoția estetică. La vîrsta preșcolară, prin calitățile povestirii, se declanșează de fapt emoția situativă, care este o reacție spontană a preșcolarului față de întîmplările descrise și care stă la baza emoției estetice, care reprezintă o fază superioară față de emoția situativă și presupune un intens proces de conștientizare [2].

---

[1] Maxim Gorki, *Despre literatura pentru copii*, București, Editura tineretului, 1955, Povestea vieții, p. 65—68.
[2] Elena Someșan, *Contribuția literaturii pentru copii la educația preșcolarilor*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1967, p. 83—88.

Ceea ce este esențial și important însă, în problema educației patriotice a preșcolarilor, prin intermediul povestirii, rămîne tot aspectul calității povestirii și a modului de prelucrare a conținutului de idei.

Povestirea, prin declanșarea unor stări afective puternice capătă o impresionantă putere de evocare : copii ascultă și-și reprezintă întîmplările eroului îndrăgit de ei, fac apel la o mulțime de situații, la eroii întîlniți în alte povestiri (dar în situații similare), îi confruntă, le desprind calități, pe unele și le însușesc. Prin evocarea întregului ansamblu compozițional al povestirii, educatoarea își va îndrepta atenția, mai ales asupra prezentării cît mai clare a eroului pozitiv, care trebuie să vibreze de forță fizică, intelectuală și morală, care să deschidă copilului drumul spre bine, frumos, adevăr, dreptate și echitate, să nu diminueze această forță, ci din contră, s-o amplifice atunci cînd vîrsta și experiența ascultătorilor o cere.

Practica ne-a demonstrat că, efectele educative obținute prin intermediul povestirii, sînt diferite de la o grupă la alta. La grupa mică și mijlocie, efectele educative se opresc mai mult în limitele însușirii noțiunilor morale și sensibilizării vieții afective a copiilor pentru valoriile morale de bine și de rău. În grupa mare apar însă primele elemente ale capacității copilului de a aprecia *frumosul etic* și de a-și subordona atitudinea personală unor norme etice. Copiii din grupa mare judecă dacă faptele eroilor au fost bune, reale sau ireale. Cunoașterea la nivelul povestirii este confruntată permanent cu cea din planul cunoașterii senzoriale, individuale. Ei fac comparații, desprind asemănări, deosebiri, din această confruntare apare atitudinea personală, critică, față de situațiile noi ale povestirii ascultate. Din faza *de uimire, de extaz*, de la început, copilul trece la faza a doua *de meditație* și apoi la ultima fază — *luarea de atitudine*, aderarea sau neaderarea la acțiune, la faptele și situațiile în care se află eroii pozitivi sau negativi etc.

Copiilor din grupa mare le plac nespus de mult povestirile legendare. Ținînd seama de valoarea lor educativă — pentru educația patriotică a preșcolarilor — s-a inițiat pentru programul distractiv al copiilor din grupa mare un ciclu de povestiri despre viața și luptele lui Ștefan cel Mare. Astfel, volumul de legende despre înțelepciunea lui Ștefan cel Mare, de George Dinograncea, a făcut obiectul prelucrării celor 15 povestiri, care vorbeau despre înțelepciunea marelui cîrmuitor al Moldovei. Acestea au fost povestite copiilor în excursia cu tema : „Pe urmele lui Ștefan cel Mare".

În cele ce urmează, vom ilustra, printr-un exemplu, modul în care am prelucrat pentru preșcolarii din grupa mare, povestirea „Stejarul din Borzești" de Eusebiu Camilar, efectele obținute prin intermediul sincronizării imaginii intuitive cu cele sonore și a împletirii povestirii cu lectura artistică.

Activitate : PROGRAM DISTRACTIV

Tema :	Povestirea „Stejarul din Borzești" de Eusebiu Camilar [4], sincronizată cu secvențe din diafilmul cu același nume și lectură artistică.
Scop :	Dezvoltarea sentimentului de dragoste față de trecutul de luptă al poporului nostru : activitatea vocabularului cu cuvinte și figuri de stil crearea unui fond emoțional necesar înțelegerii trecutului istoric al poporului nostru. Familiarizarea cu imaginea artistică.
Material didactic.	Aparatul de proiecție, diafilmul cu același nume, diapozitive cu aspecte din natura patriei [5].
I. *Planul expunerii :*	
1. *Moldova :*	Frumusețile și bogățiile țării, firea moldovenilor ; cotropitorii : povestirea sincronizată cu diapozitive, realizate special pentru această parte a povestirii.
Scop :	Sensibilizarea vieții afective a copiilor ; dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor de dragoste față de frumusețile patriei.
2. *Domnitorii Moldovei :*	Bogdan Voievod și fiul său Ștefăniță (expunere sincronizată cu prezentarea imaginilor domnitorilor ; lectura textului subliniat la pag. 169).

[3] M.I., Material ajutător, volumul I, București, 1963, p. 168—173.
[4] Idem.

Scop : Reprezentări corecte şi puternice despre marile personalităţi istorice.

3. *Intîmplările din copilăria lui Ştefăniţă :* Lectura textului subliniat, p. 169, al. 2 ; diapozitivele : 1, 2, 3, 6.

Scop : Dezvoltarea emoţiilor situative de diferite nuanţe şi intensităţi ; perceperea frumuseţilor naturii, ale limbii vorbite, jocurile copiilor, întîmplarea cu Mitruţ etc.

4. *Ştefăniţă Domn al Moldovei şi luptele lui cu tătarii :* Povestirea şi lectura textului subliniat, p. 170, al. 1—2, 172, al. 1.

Scop : Sublinierea trăsăturilor caracteristice ale domnitorului : înţelepciunea, curajul, dîrzenia, fermitatea, spiritul de dreptate, stabilirea legăturilor cauzale între fapte şi rezultate : domn şi popor viteaz, biruinţă dreaptă.

II. De explicat

1. *expresiile plastice ale limbii*

„un văzduh ca mărgeanul străveziu"
„cutezanţa tinereţii"
„un imn închinat frumuseţilor nemuritoare ale firii"
„Coroana Moldovei"

2. *Cuvintele necunoscute*

han, lance, zale, răzeşi, ager, sprinten.

Cunoscînd importanţa emoţiilor estetice pentru perceperea corectă a conţinutului de idei, povestind cu efecte dramatice, am reuşit să creăm o atmosferă poetică a întîmplărilor de neuitat din copilăria lui Ştefăniţă Vodă, folosindu-ne de limbajul poetic al autorului.

Creînd stări emotive puternice, povestirea capătă o impresionantă capacitate de evocare, de conturare în imagini concrete, senzoriale a ceea ce vede şi aude copilul, indirect prin intermediul cuvintelor. Cunoscînd bine această chestiune, în timpul povestirii, prin pauzele, nuanţele şi accentele afective, folosite la timpul potrivit, am creat o stare psihică favorabilă copiilor de a se transpune în cadrul naturii unde aveau loc nemaiîntîlnitele întîmplări.

În cuvintele povestitorului, copilul de inimă, frumos şi viteaz, purta în mîinile sale destinul celor obidiţi şi veşnic atacaţi de tătari.

Frumuseţea fizică a tînărului domnitor a fost dublată, în timpul povestirii, de sublinierea înţelepciunii faptelor sale, de vitejia şi de curajul său. Portretul a surprins nu numai însuşirile fizice şi psihice ale domnitorului, ci au lărgit mult sfera trăsăturilor de caracter, incluzînd şi pe cele ale firii moldoveanului : domol, plin de înţelepciune, harnic şi viteaz în lupte.

Strategia în luptă, de care a dat dovadă mai tîrziu domnul Moldovei, cruţarea forţelor vitejilor moldoveni, hărţuirea duşmanului, sugerau plan de acţiune, gîndire activă, inteligenţă, spontaneitate, imaginaţie creatoare, vitejie fără seamăn. Curajul, fermitatea, dîrzenia, noţiuni cu care operează psihologia şi pedagogia, au prins viaţă ca însuşiri ale lui Ştefan Vodă şi ale poporului moldovean şi au devenit îndemn spre izbîndă şi evocare a trecutului de luptă al poporului.

În timpul povestirii s-a făcut mereu apel la afectivitatea copiilor, li s-a solicitat gîndirea, determinîndu-i să stabilească şi să înţeleagă legături cauzale între motivele care au declanşat lupta şi rezultatele la care s-a ajuns. Am avut în permanenţă grija să activizăm vocabularul copiilor cu multe cuvinte şi expresii noi.

Notă : La prima idee din plan s-a adus un plus de informaţii faţă de text, cu o bogăţie de imagini sonore şi vizuale care evocau : copii zglobii şi fete prinse-n horă, bătrîni cu plete argintii şi multă înţelepciune, păduri, izvoare, grădini şi livezi bogate, ciobănaşi cu turme de mioare ; apoi, năvălitori sălbatici, drumuri de bejenie şi jale-n urmă. În timpul povestirii nu ne-am ferit să facem lectura artistică a unor fragmente a căror frumuseţe nu aveam dreptul s-o ştirbim, printr-o reproducere, poate nu suficient de izbutită. Prezentăm acest plan ca o sugestie pentru educatoarea care urmăreşte sistematic realizarea scopului educativ, creionat în cadrul fiecărei idei din plan

Cîteva constatări. Fiind mereu în preajma copiilor de vîrstă preşcolară şi urmărind experimental efectele educative în educaţia patriotică a preşcolarilor, prin intermediul povestirii, am ajuns la constatarea că rezultatele sînt condiţionate de cîteva cerinţe şi anume :

a) În primul rînd, este necesară *continuarea unei experienţe concrete de viaţă*, care să permită înţelegerea faptelor descrise în opera literară povestită. De aceea, noi am precedat povestirea „Stejarul din Borzeşti", de acţiuni concrete : plimbări în natură, vizite la monumentele din Iaşi, care aminteau de vitejia lui Ştefan cel Mare„ prezentarea unor cărţi ilustrate cu portretele lui Bogdan Voievod şi a fiului său Ştefăniţă, ilustraţii cu figuri ale tătarilor şi scene din năvălirea acestora ; prezentarea unor diapozitive cu aspecte de pe Valea Trotuşului etc.

b) În al doilea rînd, trebuie avut în vedere *dezvoltarea vorbirii şi gîndirii copiilor* la nivelul care să le permită înţelegerea unor expresii literare, a mesajului moral, a ideilor şi sentimentelor desprinse din povestire, care să-i ajute ca ei înşişi să-şi poată exprima faţă de alţii impresiile şi sentimentele lor. În acest sens, paralele cu acţiunile concrete întreprinse pentru a asigura un fond senzorial înţelegerii adevăratului sens al povestirii „Stejarul din Borzeşti", am familiarizat copiii cu expresiile plastice ale limbii şi cu cuvintele necunoscute (notate de noi în planul activităţii educative).

c) În al treilea rînd, măiestria povestitorului să *cultive emoţii situative* de diferite intensităţi şi nuanţe, pentru a asigura dezvoltarea *emoţiilor artistice*. În această direcţie am reflectat cel mai mult şi aceasta a fost motivul elaborării unui plan de idei cu formularea unor scopuri parţiale, pentru ca, în timpul povestirii nu cumva să uităm de frumuseţea limbii, să realizăm integral sarcinile legate de formarea conştiinţei patriotice a preşcolarilor din grupa mare.

d) În al patrulea rînd, eroul pozitiv să fie situat în centrul povestirii ca personajul care *vibrează de forţă fizică, intelectuală, morală şi estetică*. De aceea, în timpul povestirii, l-am prezentat pe înţeleptul cîrmuitor al Moldovei cu însuşiri de neasemuit ca : forţă fizică, inteligenţă, iubitor de neam şi de ţară.

e) Şi, poate, o ultimă cerinţă, socotită de noi ca foarte importantă, este legată de *cultura psihologică şi metodologică a educatoarei*. Nu este suficient să ştii să povesteşti frumos, dacă nu dispui şi de capacitatea de a organiza conţinutul de idei, printr-o structurare intensă, în funcţie de anumite scopuri urmărite. Un bun povestitor, care dispune şi de o bună cultură psihologică, va şti exact limitele în care se cere să cultive starea emoţională favorabilă înţelegerii şi perceperii corecte a mesajului moral, îşi poate verifica efectele educative obţinute, raportate la posibilităţile de afirmare a copiilor şi la scopul general urmărit.

CUNOAŞTEREA MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR ŞI DEZVOLTAREA VORBIRII LA PREŞCOLAR ŞI ŞCOLARUL MIC

M. NICOARĂ, A. BEDELEANU
Cluj

Cea mai mare cantitate de informaţie în cadrul sistemului de învăţămînt preşcolar şi cl. I este de ordin verbal şi se transmite prin intermediul codului lingvistic. Funcţia primordială şi fundamentală a limbii şi limbajului este cea comunicativă — indisolubil legată de funcţia cognitivă. La acestea se adaugă concomitent sau treptat alte funcţii auxiliare, derivate : cea reglatoare, expresivă şi persuasivă.

Prezentul material încearcă să fixeze cîteva aspecte referitoare la funcția comunicativă și cognitivă a limbajului la copiii de vîrstă preșcolară și școlară mică (cl. I), la felul în care cele două funcții se corelează în activitățile de cunoașterea mediului înconjurător și de dezvoltarea vorbirii.

Vechea programă pentru învățămîntul preșcolar înscria problemele de cunoaștere a mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii într-o singură disciplină, fapt ce făcea ca în practica grădinițelor accentul să se pună pe probleme de cunoaștere și mai puțin pe verbalizarea informațiilor care deține importante funcții formative în psihogeneza copilului la vîrsta preșcolară.

Programa cadru reconsideră analitic structura acestei discipline și delimitează sarcinile și conținutul în două discipline formal independente și anume : „Cunoașterea mediului înconjurător" și „Dezvoltarea vorbirii" (formă în care apar și în programa școlară a clasei I). Intervențiile făcute în actuala programă diferențiază clar cerințele de la o grupă la alta, fără a pierde din vedere relațiile interfuncționale dintre cele două discipline pe parcursul preșcolarității, fapt ce va contribui la optimizarea învățămîntului preșcolar în direcțiile discutate.

În practica școlară deși cele două discipline apar separate, unele cadre didactice ignorează interferența lor, susținuți fiind și de unele impreciziuni ale programei școlare a clasei I. Într-o concepție psihologică științifică, cunoașterea mediului înconjurător este un izvor de informații despre obiecte, fenomene naturale și sociale, animale, plante etc., iar dezvoltarea vorbirii urmărește verbalizarea cunoștințelor acumulate de elevi, ordonarea și sistematizarea lor în scheme logice și verbale corecte.

Programa școlară a clasei I prevede, de exemplu, un sistem de 7 lecții axate pe cunoașterea animalelor. În același timp la dezvoltarea vorbirii sînt recomandate povestiri (poezii) cu personaje luate din lumea animalelor : I. Creangă, *Capra cu trei iezi ;* Călin Gruia, *Ciubotelele ogarului ;* Elena Farago, *Cățelușul șchiop* etc. În mod logic activitățile menționate se cer corelate, în sensul că informațiile despre animale pregătesc și susțin înțelegerea anecdoticii din povestirile (poeziile) respective. Predînd povestirea, elevii sînt puși în situația să verbalizeze la un alt nivel informațiile despre animalele cunoscute, ponderea căzînd astfel pe exersarea vorbirii. Procedînd în mod similar în stabilirea relațiilor interfuncționale dintre activitățile de cunoaștere și cele de dezvoltarea vorbirii, fie că e vorba de jocuri didactice, memorizări, repovestiri, convorbiri, lecturi de imagini etc., toate pot fi susținute de activități didactice de cunoașterea mediului. Desigur că, acest deziderat pedagogic nu se încadrează în scheme rigide. Structurarea lecțiilor din disciplinele în discuție se încadrează în limite elastice, care le conferă un caracter dinamic stimulator, cu efecte pozitive în dezvoltarea limbajului în unitate cu extinderea sferei cognitive a elevilor (aserțiune valabilă și pentru învățămîntul preșcolar).

Cunoașterea mediului înconjurător contribuie la lărgirea sferei cognitive a copiilor despre obiecte, fenomene, despre aspecte ale vieții sociale etc. și este indisolubil legată de dezvoltarea vorbirii. În procesul de cunoaștere a lumii reale, de transferare a experienței cognitive de la educator-copii, copii-copii, prin interrelațiile proprii colectivelor de preșcolari și școlari (cl. I) se dezvoltă și vorbirea care nu poate fi separată de ansamblul problemelor cuprinse în sfera cunoașterii. În acest proces, limbajul ca mijloc de fixare a experienței cognitive, de verbalizare a acesteia, de comunicare între copii-adult, copii-copii se dezvoltă în ritm susținut. În condițiile organizării optimale a formelor de cunoașterea mediului și de dezvoltarea vorbirii — în grădiniță și școală, respectiv cl. I — are loc asimilarea treptată a diferitelor aspecte ale limbii, structura fonetică, lexicul și aspectul său semantic, structura gramaticală.

În procesul perceperii nemijlocite a obiectelor și fenomenelor și pe baza cunoștințelor acumulate ulterior, în activitățile de cunoașterea mediului înconjurător sînt antrenate, de asemenea, și operațiile de gîndire prin care treptat „cuvîntul - denumire" se transformă într-un simbol al obiectelor, respectiv în „cuvinte-noțiune". Aceste acumulări cognitive se amplifică prin activitățile de dezvoltarea vorbirii în care prezența nemijlocită a obiectelor și fenomenelor este substituită prin simboluri verbale. Totodată prin intermediul verbalizării se stabilesc, treptat,

relații între fenomene, obiecte (percepute nemijlocit) care gramatical se materializează în propoziții și fraze corect construite. Desigur, procesul are loc treptat, gradual, în trecerea de la o grupă preșcolară la alta, de la grupa mare la cl. I.

Avînd în vedere acest fapt, programele preșcolare și școlare (cl. I) proiectează diferențiat volumul de cunoștințe și deprinderi care se îmbogățesc cu altele noi, cît și calitatea cunoașterii realității (reluarea unor aspecte ale mediului înconjurător) în vederea aprofundării lor și în paralel complicarea cerințelor în planul dezvoltării vorbirii. Să ne referim la un exemplu semnificativ. În activitățile de cunoașterea mediului înconjurător, de exemplu, cu elevii din cl. I se reiau cunoștințele dobîndite în anii precedenți și se adaugă noi cunoștințe despre fenomenele caracteristice celor patru anotimpuri. prin observarea lor nemijlocită, directă, dar dirijată de învățător, în sensul surprinderii notelor esențiale și generale. Educatorul valorifică experiența anterioară a copiilor, dobîndită mai mult sau mai puțin organizat în perioada preșcolară (în grădiniță, familie), o organizează, ordonează și îmbogățește cu date noi, evitînd limitarea informațiilor despre mediul înconjurător la aspectele exterioare, nesemnificative, de suprafață, care anihilează interesele cognitive, nu stimulează capacitatea intelectuală, duce la subangajare, cu efecte nedorite în psihogeneza elevilor. Se urmărește evidențierea de către copii prin eforturi proprii a acelor aspecte care exprimă interdependența „cauză-efect", de exemplu. Asocierea dintre obiectele și fenomenele percepute și cuvintele care le desemnează în cazul nostru, de exemplu, diferite fenomene atmosferice caracteristice ca : frig, brumă, zăpadă, gheață, chiciură, polei ; căldură, rouă, ploaie, curcubeu etc. contribuie la dezvoltarea auzului fonetic a diftongilor (prin exersarea pronunției unor grupuri de consoane mai dificile), duce la îmbogățirea lexicului, susține formarea deprinderii de a construi propoziții și fraze corecte, logice, în scheme morfologice și sintactice variate.

Concomitent cu acele cuvinte care desemnează obiecte și fenomene din lumea reală se introduc în vocabularul elevilor și cuvinte, auxiliare morfologice și sintactice, de tipul verbelor copulative, a articolelor, a prepozițiilor și a conjuncțiilor etc.

Această evoluție în dezvoltarea limbajului se realizează numai în condițiile respectării particularităților de vîrstă și a experienței individuale a copiilor, în stabilirea conținutului informațional, în folosirea strategiilor didactice, chiar dacă este vorba de învățămîntul preșcolar sau școlar (cerință valabilă și pentru realizarea dezvoltării vorbirii). De exemplu, în eșalonarea cunoștințelor referitoare la cunoașterea relațiilor spațiale și temporare, programa preșcolară prevede diferențiat pe grupe de vîrstă introducerea în vocabularul copiilor a unor prepoziții și adverbe cu ajutorul cărora se stabilesc raporturi spațiale sau temporare între diferite obiecte sau fenomene (la grupa mică : sus, jos, înainte, înapoi ; la grupa mijlocie : la dreapta, la stînga, aproape, departe, în față, în spate, pe sub, deasupra etc.), Aceste cerințe sporesc la clasa I.

În acest fel, odată cu lărgirea volumului de cunoștințe al copiilor, are loc dezvoltarea vorbirii în planuri variate (fonetic, lexical, gramatical etc.). Examinînd invers relația dintre cei doi termeni se desprinde constatarea că sporirea posibilităților de verbalizare a copiilor îi conduce spre o cunoaștere mai profundă a obiectelor și a fenomenelor, prin surprinderea notelor esențiale și comune caracteristice unei categorii de obiecte și fenomene. În același timp îi deprinde treptat pe copii și cu stabilirea unor relații între ele, cu ajutorul cărora procesul de generalizare a informațiilor se amplifică în raport cu datele psihogenetice.

Desigur, în cunoașterea mediului înconjurător se pornește de la perceperea intuitivă a obiectelor și fenomenelor care fac parte din ambianța copiilor. Sfera de cunoaștere se cere extinsă și asupra obiectelor și fenomenelor care nu pot fi percepute pe cale directă. Ne referim de exemplu la condițiile de viață a unor animale, plante, la caracteristicile acestora etc. pe care copiii în mod independent nu le pot cunoaște. Rolul educatoarei este de a susține în așa fel dialogul cu copiii încît aceștia să-și pună probleme legate tocmai de aspectele rămase în afara cîmpului perceptiv (condiții de viață. trăsături comportamentale etc.). Copiii ajung la achiziționarea unor cunoștințe prin eforturi proprii și se deprind ca în observările lor să nu se limiteze la aspectele exterioare, ci să vadă dincolo de acestea raporturile intra și intersistemice.

Dialogul „educator-educat" se soldează cu un profit în sfera cunoașterii și în paralel cu unul la fel de important în planul dezvoltării limbajului-comunicare. Gîndurile, sentimentele copiilor în legătură cu cele observate se exteriorizează într-o ambianță vie, plăcută ; elevii se obișnuiesc să verbalizeze impresiile. Pentru aceasta activitățile de cunoașterea mediului înconjurător desfășurate metodic le asigură informațiile necesare despre obiectele și fenomenele analizate, precum și materialul verbal cu ajutorul căruia este posibilă comunicarea. Aceasta, însă, presupune statornicirea relației „educator-copil" în spiritul didacticii contemporane. Cadrul didactic — educatoare sau învățător — în loc să predea propriu-zis, să expună cunoștințe și să formuleze adevăruri incontestabile, ridică probleme, incită interesele, dirijează gîndirea copiilor și sprijină orice pas reușit. Copiii, în loc să asculte, caută, descoperă, date și fapte ; în loc să relateze fidel expun propriile constatări dirijate de educator. Ei nu înmagazinează date, informații străine, venite din afară, nu reproduc cele învățate din auzite, ci pe cele descoperite prin eforturi proprii, trecute prin propria experiență și înțelegere. Dirijînd activitatea cognitivă a copiilor, educatorul îmbogățește lexicul acestora, cere elevilor să se exprime în structuri gramaticale corect formulate.

În cele relatate mai sus ne-am oprit asupra cîtorva aspecte referitoare la aportul activităților de cunoașterea mediului înconjurător în dezvoltarea limbajului copiilor în unitate cu extinderea sferei de cunoaștere a acestora.

Activitățile de dezvoltarea vorbirii prevăzute în programele de învățămînt din grădiniță și la cl. I primară, chiar dacă e vorba de convorbiri, lecturi după imagini, memorizări, povestiri etc. — urmăresc cu precădere, așa cum se desprinde din însăși denumirea lor, dezvoltarea limbajului și a limbii în diferite planuri. În același timp, conținutul acestora lărgește considerabil cunoștințele lor despre realitatea înconjurătoare, în mod prioritar despre activitatea și viața socială a oamenilor (munca pe ogoare, în uzine etc.). Rolul formativ al acestor activități este dependent nu numai de metodologia lor, care se cere realizată optim, în spiritul didacticii contemporane, ci și de modul cum sînt valorificate creator informațiile acumulate de copii în activitățile de cunoașterea mediului înconjurător, precum și de achizițiile legate de dezvoltarea limbajului. De exemplu, în activitatea de cunoașterea mediului înconjurător cu tema „animalele pădurii" copiii își însușesc date despre trăsăturile caracteristice (morfofiziologice) ale acestora, despre mediul de viață, hrană etc. și odată cu acestea vocabularul lor se îmbogățește cu cuvintele care le designează. În activitatea de povestire „Capra cu trei iezi" cunoștințele dobîndite în activitatea de observare în discuție sînt reorganizate, ierarhizate, restructurate. Informațiile privind animalele prezentate în poveste sînt premise pentru transferul lor în plan moral ; lupul, animal crud și lacom, devine echivalentul omului hrăpăreț, fără milă etc. Desigur, acest proces este deosebit de complex și laborios. Problema rolului formativ al povestirii, precum și a celorlalte activități, în psihogeneza copilului este deosebit de complexă. Articolul de față o menționează doar ca una din activitățile importante în dezvoltarea personalității copilului, care nu poate fi ignorată chiar dacă materialul își propune să se ocupe îndeosebi de limbaj.

Pentru a se realiza comunicarea prin limbaj este necesară integrarea operațională a informației în diferite subsisteme și sisteme cognitive în care, după modelul funcțional al fiecăruia, informația este prelucrată, transformată, integrată în forme încărcate cu valori abstracte și semnificații. Limbajul, privit de pe pozițiile teoriei informației este considerat ca sistem de captare a mulțimilor de informații de toate categoriile și în același timp de distribuire a acestora tuturor structurilor care le prelucrează după modelul specific limbajului în a cărui compoziție nu cuvîntul este definitoriu, ci conceptul. Această viziune conferă rol preponderent activităților de dezvoltarea vorbirii față de cele de cunoașterea mediului în psihogeneza copiilor în plan cognitiv, afectiv. Dacă în activitățile de cunoașterea mediului, pe prim plan este extinderea sferei cognitive și, în paralel, cu prioritate se introduc în vocabular cuvinte asociate nemijlocit de obiectele, fenomenele percepute, în cele de dezvoltarea vorbirii accentul cade, în primul rînd, pe integrarea operațională a informațiilor, pe prelucrarea acestora în cadrul sistemelor și subsistemelor cognitive, afective. De exemplu, poezia lirică — patriotică sau peisagistă — folosește cuvintele pentru a crea imagini artistice (saturate sen-

zorial) care generează trăiri afective pozitive, stimulează dezvoltarea sentimentelor nu numai pe plan etic, ci și estetic, conturează variate și nuanțate trăsături de personalitate.

În concluzie, cele două discipline trebuie structurate de către educatoare și învățători într-o unitate dialectică, fiecare avîndu-și aportul în dezvoltarea limbajului și a limbii copiilor, dar, în același timp, susținîndu-se reciproc. Ignorarea acestei relații interfuncționale minimalizează considerabil aportul lor în procesul comunicării și cunoașterii la vîrsta preșcolară și școlară mică (cl. I).

MODALITĂȚI DE REALIZARE A RELAȚIEI ÎNVĂȚĂTOR—ELEVI LA CLASELE I—IV

PRECUP ROMAN — învățător emerit
Tg. Lăpuș

În contextul modernizării învățămîntului este firesc ca printre primele obiective să figureze și înnoirea relațiilor dintre învățător și elevi. A acorda încredere copilului, a-l înțelege și trata cu seriozitate ca pe un prieten, a discuta cu el tot felul de probleme înseamnă, în ultimă instanță, a-i adresa o invitație la maturitate, invitație pe care el o acceptă cu dăruire. Se cere acest lucru cu atît mai mult cu cît copilului nu-i place să fie tratat ca un robot care acționează conform comenzii noastre. Lui îi place libertatea și de aceea acționează diferențiat, displăcîndu-i tot ceea ce îi îngrădește această libertate, indiferent dacă constrîngerea vine din partea familiei sau a școlii. Copilul este extrem de receptiv și susceptibil. El simte cînd este privit cu încredere, cu dragoste și cînd nu. „A proceda astfel, încît copilul să vină cu plăcere la școală, știind că aici va avea mereu succese și satisfacții intelectuale și morale, a discuta cu el orice fel de temă și a-i stimula întrebările, a-l angaja în proiecte mereu noi, a-l face să descopere probleme și să emită ipoteze pentru rezolvarea lor, a-l aprecia drept și cu chibzuință, a-l încuraja în momente dificile, a-l face să simtă că are în profesor un colaborator și prieten gata a-i oferi sprijinul“ [1] constituie atribute ale relației dintre educator și copii. Totuși, noile relații nu exclud cu desăvîrșire constrîngerea copiilor de către educator. „Constrîngerea din partea profesorului este necesară, dar trebuie să apară ca o colaborare sau conlucrare, la care se adaugă cooperarea copiilor în cadrul vieții lor colective“ [2].

Relațiile dintre învățător și elev se desfășoară pe două planuri : în școală și în afara școlii. În cadrul școlii lecția este cîmpul larg deschis pentru statornicirea unor relații stimulativ-afective între cei doi factori. După cum afirmă Emil Păun, „relația profesor-elev comportă cel puțin trei aspecte, putînd fi considerate ca relație de comunicare, relație socială și relație interpersonală“ [3].

Este absolut necesar ca educatorul să privească elevul nu pur și simplu ca pe un copil care nu știe nimic, pe care nu-l interesează decît joaca, ci ca pe un om în dezvoltare, un om setos de a cunoaște cît mai mult, mereu nemulțumit de răspunsurile maturilor la întrebările lui, întrebări naive uneori, dar de la care —

---

[1] I. Roman, *Profesorul, factor activ al înnoirii sociale.* „Revista de pedagogie“ nr. 11/1972, p. 6.
[2] J. Piaget — *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., Buc., p. 159.
[3] F. Păun — *Relația dintre profesor și elev în perspectivă sociologică*, „Revista de pedagogie“ nr. 11/1972, p. 49.

o spun fără rezervă — am învățat și avem cu toții de învățat. Ei sînt sinceri și ne vor sinceri. Sînt plini de viață și vor să o întîlnească peste tot.

Iată de ce consider că, pentru a se statornici între noi și elevii noștri relații bune, e nevoie să creăm un climat propice muncii, care să deschidă apetitul pentru activitatea colectivă și individuală. Acest climat se formează încă de la primul contact cu elevii, în prima zi de școală, dar și după aceea, în fiecare zi și în fiecare oră. Seninătatea și bunăvoința cu care îi primim constituie pentru ei o invitație la muncă calmă, le dă încrederea și curajul de care au nevoie. Un zîmbet al nostru și o vorbă caldă sînt ca o apă vie pentru copii, în timp ce încruntarea feței și o vorbă dură îngheață și cele mai calde inimi. Pentru a avea o atmosferă de muncă cît mai plăcută, am recomandat copiilor ca la intrarea în clasă să cînte un cîntec care le place, pe care îl doresc în momentul respectiv. Cîntînd ei nu comit acte de indisciplină ; cîntînd pun în acțiune o întreagă gamă de stimuli afectivi. Ajuns în fața clasei, îi ascult cu bunăvoință sau cînt cu ei, apoi, după prima strofă întrerupem și în această atmosferă de bună dispoziție începem ora. În acest fel, stabilirea liniștei și trecerea la lecție mi se pare mult mai ușoare, mai naturale. Toți elevii doresc să se angajeze în activitate, toți au dispoziție de muncă și acest lucru îl consider foarte important. Raportul meu cu ei devine un raport cu valoare educativă și colaborarea noastră va fi fructuoasă.

Relația învățător-elev comportă, într-un înalt grad priceperea educatorului în organizarea muncii, sprijinul dat în depășirea greutăților întîmpinate, îndrumarea colectivă, dar și diferențiată a elevilor, răspunsuri prompte solicitărilor lor. Pentru a răspunde acestor sarcini e nevoie de o pregătire temeinică pentru lecție, ceea ce implică : cunoașterea conținutului acesteia la cel mai înalt nivel ; stăpînirea metodelor și procedeelor adecvate, a întregului arsenal de material bibliografic, didactic și intuitiv și a metodologiei folosirii lui ; cunoașterea aprofundată a fiecărui elev în parte, a relațiilor dintre colegii de bancă etc. Dacă stăpînim toate acestea, atunci putem vorbi de o adevărată eficiență a lecției, dar cum și copiii își au personalitatea lor, care este în dezvoltare, se impune să-i tratăm ca atare. Unii elevi se vor anunța, vor solicita ajutorul nostru îndată ce întîlnesc o dificultate, alții, mai timizi, nu. Sînt și elevi superficiali, care nici un încearcă prea mult să realizeze sarcina, să-și răscolească bagajul de cunoștințe pentru a selecta noțiunile de care au nevoie în descoperirea și stabilirea noului și cer continuu ajutorul. Și cu unii și cu alții trebuie să conlucrăm, să avem relații principiale care să-i stimuleze, să nu-i inhibe. Ca modalitate de rezolvare este indicat tactul pedagogic, apropierea caldă, părintească de fiecare copil. Evitarea oricărui cuvînt, a oricărei afirmații care ar putea jigni cîtuși de puțin elevul este absolut necesară, stabilindu-se astfel între învățător și el un climat de încredere, de afecțiune, climat foarte necesar în munca cu elevii mici. În acest fel, comunicarea între cei doi factori se face mai ușor, este bazată pe relații cu adevărat umane și este stimulativă pentru setea de cunoaștere a copilului. Desigur, a-i ajuta pe elevi în depășirea greutăților întîmpinate nu înseamnă „a-i dirija" permanent și nici a-i scuti de efortul necesar pentru îndeplinirea sarcinii. Personal am lucrat în spiritul ideii : „Lăsați elevilor posibilitatea să gîndească, să descopere și să creeze, dar ajutați-i mai întîi să-și însușească tehnici specifice de lucru pentru efectuarea temei date" [4]. Aceste tehnici de lucru se însușesc în cadrul lecțiilor și se consolidează prin exersare permanentă.

Nouă, educatorilor, ni se cere să pătrundem în lumea copilului, să descifrăm modul în care el percepe și interpretează realitatea, să descoperim în el potențele educaționale cu ajutorul cărora îl vom face să vibreze armonios la conținutul lecțiilor noastre.

Pentru a reuși, va fi necesar să facem loc unor înnoiri în însăși ființa noastră, să răsturnăm vechile relații, să revoluționăm metodologia tradițională. Toate acestea pot fi traduse în faptă numai atunci cînd „...învățătorul, în loc să predea, propriu-zis, să expună cunoștințe și să formuleze adevăruri incontestabile, ridică probleme, incită interesele, dirijează pe nesimțite gîndirea elevilor, sprijinind

[4] L. Ghivirigă — *Comportamentul profesorului în condițiile renovării, tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1972, p. 60.

orice idee nouă, orice pas reuşit. Elevii în loc să asculte, caută şi încearcă, în loc să înregistreze fac investigaţii, în loc să memoreze cele audiate, descoperă, formulează şi trag concluzii, în loc să relateze fidel expun propriile deducţii, aduc argumente şi exemple" [5].

Apropierea de elevi le dă încredere şi ei apelează la ajutorul nostru siguri că-l vor primi. O simplă ridicare de mînă în timpul realizării unei teme independente este un semnal de chemare, care indică nevoia elevului de a fi sprijinit pentru a putea depăşi un impas. În cîteva cuvinte putem lămuri totul şi munca îşi continuă firul ei ascendent. Prin acest mod de a proceda cu elevii punem ordine în cunoştinţele acestora, utilizînd însuşi mecanismul gîndiri lor. Atunci cînd elevul îşi dă seama singur de ceea ce nu ştie, rolul principal în înlăturarea lacunei îl are propriul său raţionament. Acest lucru l-am constatat mai ales cu ocazia consultaţiilor ce le-am organizat pentru ei la matematică. Bineînţeles, e un lucru deosebit ca un elev de vîrstă şcolară mică să fie conştient de ceea ce nu ştie, de ceea ce nu şi-a însuşit temeinic, de ceea ce-i este confuz. Un asemenea rezultat dovedeşte că se merge pe un drum bun în formarea lui, iar continuarea lui merită toată osteneala.

O altă modalitate de realizare a relaţiei învăţător-elev este stimularea verbală şi prin notă, în funcţie de efortul şi succesul elevului. La vîrsta şcolară mică aceşti stimuli sînt foarte puternici. Afirmaţii ca : „Îmi place cum ai gîndit", „E interesant procedeul tău", „Ei sînt activi la toate orele şi nu pot să nu-i felicit" etc. au în sufletul copiilor rezonanţe puternice, îi invită la muncă permanentă, la meditaţie, le dă mai multă încredere în forţele lor. Stimulul verbal şi nota bună au efect puternic şi asupra acelora care nu sînt în cauză prin faptul că îi ambiţionează. Precizez că abuzul nu este bun nici aici. Stimulul verbal şi nota se recomandă în momentele-cheie, momente pe care numai învăţătorul le poate descifra, ele fiind în funcţie de dificultatea conţinutului lecţiei şi de colectivul cu care munceşte. E foarte adevărat că notele, în special, vin să consolideze caracterul competitiv al învăţămîntului, dar nu e mai puţin adevărat că în lume competiţia este o cerinţă a evaluării, a progresului, iar în lumea elevului mic — cel puţin în primii ani — se învaţă mai mult pentru notă. Nota îl încurajează pe copil, dar poate să-l şi demoralizeze. Această dublă putere a notelor ne invită la echilibru în acordarea lor, pentru ca ele să-şi păstreze valoarea educativă.

Consider că e greşită părerea unora, potrivit căreia copiii au numai de învăţat de la noi, iar noi nu avem ce învăţa de la ei. Dacă relaţiile noastre sînt cu adevărat democratice, atunci avem uneori ce învăţa şi de la copii. Insuccesul lor ne învaţă, ne demonstrează că pe undeva am greşit. Problemele pe care ei le ridică zi de zi ne îndeamnă la studii, la rigurozitate în răspunsurile ce le datorăm, mai ales azi cînd posibilităţile lor de informare sînt extrem de vaste. Dacă ne plecăm urechea cu înţelegere la ceea ce spune elevul şi dacă sîntem în stare să ne învingem crezul de „atotştiutori", ne vom da seama de adevărul celor de mai sus.

Nu mai puţin importante sînt relaţiile dintre învăţători şi elevi în afara şcolii. Indicaţia secretarului general al partidului nostru, tovarăşul Nicolae Ceauşescu — este ca învăţătorii şi profesorii să stea mai mult în mijlocul elevilor. Şi nu întîmplător, nu nemotivat se cere aceasta. În pauză, spre exemplu, mă aflu în mijlocul lor, îi privesc cum se joacă, le ascult cu interes opiniile, le răspund la întrebări, îi întreb eu unele lucruri, cîntărim împreună faptele comentate, tragem concluzii, stabilim adevăruri etc. Ei vor să ştie, vor să audă şi din gura dascălului — a cărui ştiinţă e nemărginită pentru ei — lucruri minunate despre lume, despre societate. Din discuţiile cu ei aflăm care sînt preocupările lor zilnice şi-i putem îndruma mai uşor spre muncă, acest deziderat vital al existenţei umane Adeseori ne întîlnim cu elevii noştri pe stradă, la spectacole, în vizite la domiciliu sau, poate, chiar la o petrecere. Ei trebuie să vadă şi acolo în noi un educator. O privire a noastră, un cuvînt şi e suficient pentru ca relaţiile noastre să se statornicească în forma lor de bun augur. Răspunsul nostru la salut, o întrebare, o constatare a noastră spusă pe loc asupra modului lor de comportare

---

[5] R. Mihalevici — *Implicaţii psihologice ale relaţiei învăţător-şcolar mic*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1972, p. 71.

ș.a.m.d. sînt indici ale bunelor relații, sînt jaloane directoare în formarea moral-cetățenească a elevilor.

De asemenea, ce cîmp larg și propice ne oferă în acest sens activitățile pionierești ! Acum ei sînt organizatorii, dar și beneficiarii activităților. Noi vom îndruma, vom dirija într-o altă manieră, lăsînd elevilor o mai mare libertate de a-și manifesta dorințele și de a le satisface. Concursurile, dezbaterile tematice, excursiile, vizitele, drumețiile sau jocurile sportive constituie pentru ei domenii de manifestare a elanului lor tineresc, a setei de cunoaștere, de acțiune, de muncă dacă vrem. În aceste ocazii participarea afectivă a dascălului-comandant este revelatoare. Acum cînd nota nu mai planează asupra elevilor, ei sînt mai degajați, mai plini de viață, mai îndrăzneți ; este bine ca aceste avantaje pe care le oferă activitatea în afara orelor să fie valorificate din plin.

Iată rezultatele unui sondaj făcut în cadrul clasei a III-a B, pe care o conduc din clasa I. Am pus elevilor mei două întrebări la care să-mi răspundă în scris :

1. Ce doriți să-i spuneți tovarășului învățător ?
2. Ce ați dori să vă spună tovarășul învățător ?

Iată cîteva din răspunsurile la prima întrebare : vor să învețe și să se poarte mai bine ; ajută părinții și frații la unele lucruri acasă ; îngrijesc de frații mai mici ; vor să ajungă comandanți de pionieri ; ce se va (vor) face cînd va (vor) fi mare (mari) ; nu putea să nu se certe cu Radu și cu frații lui ; vrea (vor) să-mi povestească cum s-a (s-au) dat cu săniuța într-o iarnă, îmi dorește multă fericire...

La a doua întrebare mi-au cerut : să le povestesc cum mi-am petrecut copilăria și întîmplări din viața mea ; să le povestesc întîmplări din luptele strămoșilor împotriva dușmanilor ; să le spun cine a fost mai harnic, furnica sau greierașul ; cine a construit prima navă și prima rachetă ; cîte limbi se vorbesc în lume ; să le spun despre viața furnicilor ; care muncă este cea mai frumoasă ; dacă îmi plac răspunsurile lor la ore ; să le spun ce să se facă în viitor ; să le spun să citească mai mult, să învețe mai bine, să se comporte mai frumos ; să-i spun că e o elevă foarte bună ; dacă sînt mulțumit de ei ; dacă îi primim în organizația de pionieri (dacă vor învăța bine și se vor purta frumos)...

Din contextul confesiunii lor se poate contura sfera relațiilor pe care le-am promovat în munca cu elevii mei. Faptul că îndrăznesc să mă întrebe orice, că au încredere în mine, că doresc să afle atîtea lucruri despre lumea înconjurătoare, că doresc să se perfecționeze etc., sînt coordonate ale relației învățător-elev și totodată consecințe ale acestor relații.

Am încercat în cele de mai sus să evidențiez cîteva modalități de realizare a relației învățător-elev, cu gîndul și la ceea ce spune psiho-sociologul francez G. Ferry : „Transmisia depinde mai mult de calitatea relațiilor profesor-elev decît de întinderea cunoștințelor și tehnica pedagogică“ [6].

ROLUL COMPUNERILOR LITERARE ÎN DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE ÎN PRIMELE CLASE

MIHAI KRAMAR
lector la Universitatea „Babeș-Bolyai“, Cluj

Intelectul, după cum se știe, nu este omogen ; el se caracterizează prin anumite particularități și însușiri individuale, care se îmbină felurit sub influența factorilor educativi și ating grade diferite de perfecționare. M. A. Danilov [1],

---

[6] G. Ferry — *La pratique du travail en groupe*, Paris, 1970, p. 15.

de pildă, explică originalitatea soluționării sarcinilor școlare de către elevi prin îmbinarea spiritului de independență cu activitatea creatoare, în timp ce A. I. Lipkina și L. A. Rîbak [2] consideră că succesul școlar ar depinde în mai mare măsură de îmbinarea gîndirii disciplinate, consecvente și critice.

Relația dintre gîndirea creatoare și cea critică a fost mai puțin cercetată, deși între ele există o strînsă legătură, astfel încît „o separare netă a gîndirii critice de gîndirea creatoare credem că nu se poate face" [3].

Este de subliniat că noțiunea de „gîndire critică" se folosește în mai multe sensuri. Menționăm sensul de gîndire direcțională, definit de S. I. Rubinstein ca fiind gîndirea care „reglează conduita omului, asigură caracterul rațional al activității și prevede rezultatul ei" [4]. Pentru alți autori gîndirea critică se definește prin „tăria" de a se împotrivi ideilor preconcepute, pentru a învinge „bariere" psihologice, care încătușează intelectul, inițiativa, independența, prospețimea și originalitatea gîndirii cercetătorului [5].

Studiul de față se ocupă de gîndirea critică, așa cum se evidențiază ea în activitatea creatoare a școlarilor mici la lecții de compunere : de la plăcerea spontană a jocului verbal la necesitatea unei „comunicări literare", de la imitarea modelelor îndrăgite la exprimarea originală, de la descrierea „exterioară" la surprinderea trăsăturilor tipice și a detaliului încărcat de semnificații, de la utilizarea întîmplătoare a primului cuvînt ce-i vine în minte elevului la selectarea celui mai expresiv și adecvat cuvînt dintr-un șir de sinonime, fructificîndu-și la maximum bagajul lexical și noțional, ceea ce conferă gîndurilor varietate, expresivitate și plasticitate.

Cercetarea s-a desfășurat în trei etape. Prima etapă — *experimentul constatativ* — avea ca scop stabilirea cerințelor pe care elevii le formulează față de o compunere literară. Aceasta s-a obținut în mod indirect, prin aprecierea de către elevi a răspunsurilor colegilor lor, a compunerilor, a activității efectuate în mod independent etc. Pentru a-i determina pe elevi să participe la activitatea evaluativă, li se dădea următorul instructaj : „Copii ! De data aceasta veți fi voi „învățătorii", veți citi cu atenție compunerea unui alt elev și veți scrie ce părți bune și slabe ați constatat. La urmă veți pune nota pe care o merită compunerea". Considerăm că recenzării unei compuneri îi sînt caracteristice notele esențiale ale gîndirii critice, deoarece ea nu se limitează la constatarea lipsurilor, ci presupune o analiză, o motivare a observațiilor critice, precum și indicarea căilor de înlăturare a lipsurilor [6]. De aceea, în procesul evaluării reciproce a compunerilor s-au evidențiat la elevi cerințele privind nivelul calitativ pe care trebuie să-l realizeze o compunere literară.

În cea de-a doua etapă — *experimentul formativ* — pentru îmbunătățirea calității compunerilor s-au utilizat în cadrul predării obișnuite anumite mijloace speciale : analiza textelor literare cu sens ascuns, analiza unor fenomene redate cu ajutorul imaginilor succesive, exerciții de selectare a cuvintelor care se potrivesc după sens, îmbinarea cuvintelor în propoziții, precum și împărțirea unui text în propoziții.

Cea de-a treia etapă — *experimentul de control* — urma să stabilească concordanța între cerințele pe care elevii le pun față de lucrarea colegului și față de propria lor lucrare. În felul acesta se urmărea *gîndirea critică* ce se formează în activitatea de cunoaștere legată de recenzarea compunerii unui alt

---

[1] M. A. Danilov., *Dezvoltarea spiritului de independență și de activitate creatoare al elevilor în procesul de învățămînt*, „Analele rom. — sov., seria pedagogie-psihologie" nr. 1, 1962.

[2] A. I. Lipkina, L. A. Rîbak, *Criticinosty i samovțenka v ucebnoi deiatelinosti*, Izd. „Prosveșcenie", Moskva, 1968, p. 6.

[3] Al. Roșca, *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii*, în : *Creativitate, modele, programare, Studii de psihologie a gîndirii*, Editura științifică, Buc., 1967, p. 13—14.

[4] S. I. Rubinstein, *Psihologhia umstvenno otstalogo școlnika*, Izd. „Prosveșcenie", Moskva, 1970, p. 125—126.

[5] V. F. Gorbacevski, *Psihologhiceskii barier na puti k naucinomu oteritiu*, în : *Problemi filosofii i soțiologhii*, Izd. Leningradskogo Universiteta, 1968, p. 5.

[6] Vezi : A. S. Bairamov, *Individualnîie osobennosti criticinosti mîșlenia uciașcihsea III-IV klassov*, în : „Voprosî psihologhii" — materialî vtoroi zakavkazkoi konferenții psihologov, red. M. A. Mazmanian, Erevan, 1960.

elev, și gîndirea autocritică ce se evidențiază în autoaprecierea compunerilor proprii.

Cercetarea a fost efectuată în anul școlar 1972-1973 la Școala generală nr. 1 din Cluj și a cuprins 306 elevi din clasele III-IV, unde programa școlară prevede și lecții de compunere.

*

Datele arată că nu toate componentele compunerii literare se însușesc de către elevi în egală măsură, ceea ce se reflectă, printre altele, și în ponderile diferite pe care elevii le acordă diferitelor ei aspecte. Școlari mici, mai ales cei din clasa a III-a, acordă importanță mai mare aspectelor de formă (scrisul frumos, îngrijit și ortografic) decît celor de conținut (a nu omite esențialul, formularea clară a propozițiilor, folosirea cuvintelor și expresiilor potrivite ș.a.). Compunerea literară constituie un proces complex, în care deprinderile grafice, cele ortografice, însușirea noțiunilor gramaticale și lărgirea vocabularului constituie numai premisele necesare priceperii de-a face o compunere. Datele cercetării arată că o asemenea pricepere se manifestă mai pregnant în alegerea cuvintelor potrivite pentru întregul context, în construcția propoziției și a frazei, în îmbinarea propozițiilor pentru a reda un conținut unitar.

Observațiile noastre ne arată că eficiența însușirii de către elevi a procedeelor de realizare și de îmbunătățire calitativă a compunerilor depinde în mare măsură de analiza lor de către învățător. În acest sens, se recomandă ca învățătorul să nu se limiteze la explicarea modului de efectuare a activității școlare, ci să împărtășească elevilor din sistemul de cerințe cărora trebuie să le corespundă rezultatele activității. Pe lîngă aceasta, elevii trebuie să primească și un model către care să tindă în procesul efectuării sarcinilor școlare. Utilizînd cu pricepere sistemul de apreciere a cunoștințelor elevilor, a compunerilor lor, explicîndu-le greșelile pentru care nota a fost scăzută, noi creăm premise psihologice pentru însușirea eficientă a sistemului de cerințe, a modelului, a normelor de apreciere și autoapreciere.

Este de remarcat că între priceperea de a scrie o compunere și de-a face o apreciere, o analiză critică nu este întotdeauna o concordanță ; în procesul compunerii se actualizează, în primul rînd, cunoștințe și deprinderi intelectuale, pe cînd în procesul recenzării primul loc îl ocupă atitudinea critică, exprimată prin semnalarea lipsurilor și prin indicarea căilor de înlăturare a lor.

Odată cu însușirea cerințelor față de compunerea școlară are loc o concordanță între recenzia lucrării altora și nivelul calitativ al propriei lucrări (la clasa a III-a în 20,7 la sută cazuri, iar la clasa a IV-a în 41,5 la sută cazuri). Se constată, însă, faptul că deși învățătorul îi familiarizează pe elevi cu sistemul cerințelor, le prezintă modele ș.a.m.d., totuși calitatea efectuării compunerilor școlare mult timp rămîne la același nivel. Acest lucru se explică în primul rînd prin faptul că elevul primește parcă „din exterior" aprecierea și caracterizarea activității școlare, atunci cînd el însuși nu participă în această activitate evaluativă. De aceea, credem că una din condițiile psihologice de bază ale formării la elevi a autoaprecierii critice trebuie să o constituie includerea elevului în procesul de autoevaluare, pe calea confruntării active a rezultatelor propriei activități cu modelul, cu sistemul de cerințe. Ca imbold pentru activizarea unei astfel de analize critice, și deci pentru conștientizarea calității propriei lucrări, poate deveni o lucrare analoagă, efectuată de către un alt elev. În acest scop, este util a practica în cadrul predării obișnuite aprecierea (recenzarea) reciprocă, apoi autoaprecierea compunerilor proprii, urmată de discutarea lor în clasă cu participarea elevilor.

Înțelegerea de către elevi a aspectelor stilistice ale limbii române literare este destul de dificilă, deoarece acestea nu comportă reguli (așa cum sînt cele de ortografie) și, deci, necesită tratarea individuală a fiecărui caz în parte. Aceasta înseamnă că și greșelile stilistice au un caracter personal. Totuși, din punct de vedere didactic este important de a reliefa anumite particularități tipice în activitatea creatoare a elevilor la lecții de compunere, pentru a face procesul de învățămînt mai rațional și mai eficace. În acest sens, ni se pare foarte utilă clasi-

ficarea greşelilor întîlnite în compunerile elevilor, deoarece şi procedeele de corectare şi înlăturare a acestora vor fi diferite.

Este de menţionat că învăţătorii includ adesea în categoria greşelilor stilistice nu numai greşeli privind utilizarea incorectă a cuvintelor, a expresiilor, în contextul general al compunerii, ci şi greşeli logice sau denaturarea faptelor. Or, asemenea greşeli diferite presupun şi procedee diferite de înlăturare a lor. Ne vom opri în special asupra greşelilor stilistice şi a procedeelor de înlăturare a acestora.

Sursele greşelilor stilistice pot fi diferite, spre exemplu, un bagaj lexical şi noţional destul de redus, înţelegerea incorectă a sensului cuvintelor ş.a. Dar, după părerea noastră, sursa principală o constituie nivelul scăzut al activităţii mintale. În procesul compunerilor orale se evidenţiază rolul intelectului critic în selectarea anticipativă a cuvintelor după sens, precum şi în eliminarea din text a cuvintelor nepotrivite. Dacă în procesul compunerii judecata critică este insuficientă, slăbeşte şi capacitatea de-a face o selecţie a cuvintelor potrivit sensului frazei : în text se introduce primul cuvînt ce-i vine în minte elevului.

Concluzii. 1. Compunerea literară înlesneşte îmbinarea la elevi a muncii de îmbogăţire, precizare şi corectare a limbajului cu formarea şi dezvoltarea intelectului creator şi critic. Legătura dintre gîndirea creatoare şi cea critică se manifestă aici în priceperea elevilor de a-şi utiliza cunoştinţele în situaţii noi, de a face o selecţie a faptelor şi de a realiza o nouă sinteză a acestora potrivit scopului urmărit.

2. Compunerea literară activizează gîndirea critică la elevi în două direcţii : în direcţia lărgirii diapazonului selecţiei anticipative a cuvintelor, a noţiunilor, a ideilor şi în direcţia eliminării asociaţiilor nepotrivite.

3. Iniţierea elevilor în recenzarea reciprocă a compunerilor şi în analiza comparativă a propriei lucrări uşurează înţelegerea greşelilor stilistice, morfologice, sintactice şi logice, contribuind astfel la cultivarea gîndirii critice (autocritice). Atitudinea critică (autocritică) se dezvoltă cu atît mai bine, cu cît elevul vede că faţă de observaţiile lui critice clasa întreagă manifestă interes, iar lipsurile semnalate sînt luate în considerare.

CARTI-IDEI

SESIUNEA DE COMUNICĂRI ȘTIINȚIFICE A TINERILOR CERCETĂTORI

Cîmpul larg de cercetare privind modernizarea învățămîntului a oferit tinerilor cercetători din Institutul de științe pedagogice posibilitatea abordării multiplelor aspecte ale acestei probleme.

Astfel, în cinstea celei de-a XXX-a aniversări a Eliberării patriei și a Congresului al XI-lea al P.C.R., organizația U.T.C. din Institut a organizat, în ziua de 19 iulie 1974, o sesiune de comunicări științifice intitulată *Cercetarea pedagogică în sprijinul modernizării învățămîntului.*

Problema obiectivelor educaționale — atît de dezbătută și totuși nouă în cadrul sistemului pedagogic — a fost abordată de tineri cercetători care au încercat — prin comunicările prezentate — să aducă unele contribuții originale. În acest context, au fost puse în discuție obiective ale diverselor obiecte de învățămînt, desprinse de tinerii cercetători atît din cercetările efectuate, cît și din activitatea lor de la catedră.

Comunicările (prezentate de Dan Mihalca, Ioana Lungu, Gabriela Mitrănescu, Mihai Diaconu, Mariana Vetrov, Mariana Ene, Pavel Mureșan, Mariana Neagoe, Florin Barbu) au abordat o amplă și variată tematică cuprinzînd: determinarea obiectivelor pedagogice ale instruirii matematice, modalitățile de perfecționare a învățării economiei politice de către elevi, procedee utilizate în predarea limbii române la clasele mici, prezentarea unui model psiho-comportamental în predarea lecturii, structurarea și operaționalizarea predării muzicii la clasele mici, responsabilitatea profesorului în realizarea obiectivelor pedagogice ale lecției în condițiile introducerii emisiunilor T.V., principalele forme de învățare din punctul de vedere al criteriului finalității, studierea satisfacțiilor și insatisfacțiilor elevilor în cadrul activităților tehnico-productive.

Un alt domeniu de cercetare abordat de tinerii cercetători l-a constituit educația estetică, evoluția permanentă a intercondiționării raporturilor dintre latura informativă și latura formativă în contextul educației prin artă, punîndu-se în discuție și relațiile socio-afective și pedagogice elev - spațiu școlar, precum și implicațiile etico-estetice ale spațiului școlar (Georgeta Fati, Andrei Paleolog, Viorica Oprea).

Eficiența, cerință a întregii activități social-economice, reprezintă o preocupare permanentă și în domeniul educațional. În acest context, au fost abordate cîteva concluzii și propuneri desprinse din studiile și cercetările efectuate. Rezultatul cercetărilor întreprinse a constituit subiectul comunicării pe tema valorii predicative a notelor școlare în sistemul de evaluare curentă (Cezar Bîrzea, Mihai Jigău). Autorii consideră că testele analitice de inteligență (I_3), bazate pe concepția multiaptitudinală a inteligenței, pot avea o utilizare remarcabilă în sistemul de evaluare curentă a randamentului școlar.

Tot în acest context, problema pierderilor în învățămînt, a cauzelor și efectelor social-economice ale acestora, a fost relevată în cadrul unor comunicări grupate

în jurul temei despre aspecte metodologice și social-economice ale pierderilor în învățămînt (Mihaela Roman, Narcisa Fornea și Andrei Novak).

Discuțiile care au urmat au evidențiat utilitatea acestei sesiuni științifice, interesul suscitat în rîndul auditoriului (cercetători, cadre didactice, studenți).

MIHAELA ROMAN, NARCISA FORNEA, ANDREI NOVAK

PEDAGOGIA*

Membrii catedrei de pedagogie din cadrul Facultății de istorie-filosofie de la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj au redactat, recent, partea întîi a unui curs de pedagogie — operație deosebit de valoroasă, caracterizată prin tendința de a-i adapta structura obiectivelor educative actuale și de a aduce, cît mai pregnant, la zi, problematica acestei discipline.

Cele opt capitole dezbat tezele fundamentale ale psihologiei pedagogice, ale sociologiei educației și ale pedagogiei generale, subliniind natura economică și politică a educației, dinamicitatea ei, funcția de promovare și selecție, necesitatea formării unui „demiurg" cu o conștiință socialistă în continuă evoluție și perfecționare, necesitatea unei educații cu un rol constructiv-creator, munca, învățămîntul și știința devenind instrumentele principale ale făuririi omului nou.

Ca să corespundă necesităților, condițiilor școlii noastre actuale și progresului înregistrat de pedagogia contemporană, autorii au căutat să efectueze o sistematizare nouă la majoritatea capitolelor. Ne gîndim la *Rolul educației în formarea personalității* (cap. II, autor A. Dancsuly), la *Principiile fundamentale ale procesului de educație* (cap. IV, autor A. Dancsuly), la *Procesul de învățămînt ca proces de formare* (cap. V, autori R. Triteanu și M. Ionescu), la *Metodologia activității didactice* (cap. VII, autor D. Salade) și la partea finală a capitolului VIII *Forme de organizare a activității educative*, redactat de R. Triteanu și M. Ionescu.

Subliniind coordonatele fundamentale ale ultimelor documente de partid privind dezvoltarea școlii noastre, autorii accentuează permanența educației, finalitatea ei și nevoia unei autoeducații care să facă din om creația propriilor sale eforturi ; evită locurile comune și problemele dezbătute și cunoscute în cadrul celorlalte discipline conexe (psihologie, filosofie etc.) ; pun un accent deosebit pe modalitățile noi și complexe de activizare a elevilor, fără a le rupe, a le izola de metodologia clasică. Ca volum și organizare, expunerile sînt adaptate planurilor de învățămînt în vigoare, cu numărul de ore afectat în prezent ; coincidențele și paralelismele cu anumite capitole din cursurile speciale de metodică — discipline care în ultima vreme au un volum restrîns — au fost evitate, în mare măsură. Prin caracteristicile sale constitutive, cursul corespunde, în primul rînd, necesității pregătirii studenților, păstrîndu-și însă informația la zi, noutatea, fără amplificări la nivel de „tratat". Tendința de a sprijini practica școlară și de a stimula creativitatea propriu-zisă a viitorului profesor, este bine cristalizată și exprimată în toate capitolele.

Bazat pe o bibliografie recentă, pe capitole, cursul pare inegal realizat ca volum și stil, firește din cauza diferențelor personale ale celor cinci autori. De asemenea, numărul exemplelor prezentate în cuprinsul cîtorva capitole este insuficient. Cît privește structura lor, caracterizarea vîrstei școlare mijlocii și mari este minimă, dar dificil de amplificat, din cauza interferențelor cu expunerile respective din cursul de psihologie ; în cap. VII, probabil că expunerea era mai logică dacă începea cu metodele didactice clasice, iar nu cu cele moderne, precizîndu-se și unele corelații și legături constitutive între cele două modalități de predare și activizare.

Cum probabil după apariția părții a doua a cursului se va realiza o definitivare finală și o nouă multiplicare, deficiențele semnalate vor putea fi îndreptate.

Prof. univ. dr. N. D. PÂRVU

* *Pedagogia* (curs, partea I), sub redacția A. Dancsuly, D. Salade, M. Ionescu, Editura Dacia, Cluj, 1974.

ŞCOALA ROMÂNEASCĂ DIN TRANSILVANIA ÎN PERIOADA 1867—1918 ŞI LUPTA SA PENTRU UNIRE*

Continuîndu-şi cercetările asupra învăţămîntului din Ardeal şi din Banat, profesorul V. Popeangă a dat la iveală o altă valoroasă monografie : *Şcoala românească din Transilvania în perioada 1867—1918 şi lupta sa pentru unire.*

Noua lucrare, cum o arată şi numele, e dedicată luptei pentru realizarea unităţii politice a poporului român, privită prin prisma gîndirii pedagogice româneşti, a literaturii şi presei didactice şi a activităţii patriotice a învăţătorilor şi profesorilor români.

Utilizînd o vastă bibliografie, reprezentată îndeosebi prin ziarele şi revistele timpului, ca şi printr-o impunătoare serie de manuale didactice, antologii şi studii de istorie literară şi pedagogică, V. Popeangă a izbutit prin lucrarea sa să ofere un vast şi concludent tablou al contribuţiei şcolii din Transilvania la realizarea unirii politice a tuturor românilor.

Conceptul de educaţie naţională care a stat la baza învăţămîntului românesc din Transilvania a fost formulat de pedagogii paşoptişti George Barițiu şi Timotei Cipariu, care au stabilit corelaţia dintre şcoala şi cultura românească şi a fost ridicat, apoi, prin diferite articole, cuvîntări şi studii pe trepte din ce în ce mai înalte de către pedagogii ce le-au urmat pînă la 1918 : Gavril Munteanu, Ion Meşotă, Visarion Roman, Ioan Popescu, Ioan Slavici, Petre Pipoş, Petre Şpan, V. Bologa, Ioan Raţiu, Virgil Onițiu, V. Gr. Borgovan, Ioan Matei şi alţii. Ne surprinde faptul că din această lungă listă lipseşte numele profesorului Onisifor Ghibu, care între anii 1908—1915 a publicat o remarcabilă serie de studii consacrate şcolii naţionale, cel mai valoros dintre ele fiind *Şcoala românească din Transilvania şi Ungaria — dezvoltarea ei istorică şi situaţia ei actuală* (Bucureşti, 1915).

O concludentă demonstraţie a patriotismului acestora e realizată de V. Popeangă în capitolul *Ideea unităţii naţionale în conţinutul manualelor şcolare* (p. 44—88), care e şi cel mai întins din întreaga lucrare. Deşi nu citează şi nu analizează decît o parte din manualele care au circulat în Transilvania între anii 1867—1918 — o menţionare a tuturor ar fi reclamat un spaţiu grafic greu de acordat — totuşi autorul a reuşit să releve în mod convingător tendinţele şi fondul profund patriotic al acestora.

Pe lîngă manualele imprimate în Transilvania, V. Popeangă dă o largă şi justificată atenţie şi manualelor provenite din vechea Românie şi care, faţă de manualele transilvănene, supuse cenzurii guvernului maghiar, aduceau o informaţie mai bogată cu privire la geografia, istoria şi literatura românilor de pretutindeni.

Nu ne poate însă decît mira lipsa din rîndul cărţilor analizate a manualului lui N. Iorga, *Istoria românilor pentru poporul român*, tipărită la Vălenii de Munte în anii 1908 şi 1910, în 10 000 exemplare, precum şi *România pentru bănăţeni* (1911), care au pătruns în Ardeal şi Banat pe cele mai ingenioase căi.

Un amplu capitol este dedicat de V. Popeangă *Contribuţiei pedagogilor transilvăneni la dezvoltarea învăţămîntului din România*, în care — reluîndu-se pe o bază cu mult mai solidă şi cu informaţii cu mult mai numeroase, în ceea ce priveşte învăţătorii şi profesorii, vechile cercetări ale lui Iuliu Moisil publicate în lucrarea *Românii ardeleni din vechiul regat şi activitatea lor pînă la războiul întregirii neamului* (1929) — se înfăţişează şi se apreciază activitatea desfăşurată peste Carpaţi de un mare număr de membri ai corpului didactic originari din Transilvania. Marele lor număr ne împiedică de a face mențiuni nominale, dar contribuţia lor, a tuturora, se confundă cu însăşi dezvoltarea învăţămîntului românesc din această perioadă. Nu înţelegem însă de ce dintre aceştia lipseşte Stroe Belloescu, originar din Săcele, care a funcţionat ca profesor la liceele din Brăila şi Bîrlad[1] şi într-o formă mai largă I. Niculescu Dacian, profesor la Ploieşti şi autor de manuale, născut în comuna Aluniş din jud. Mureş.

Ultimul capitol al lucrării lui V. Popeangă e consacrat participării directe a corpului didactic din Transilvania la pregătirea şi realizarea actului unirii. Cu o amănunţită informaţie sînt relevate toate acţiunile din preajma şi din timpul primului război mondial şi apoi din toamna anului 1918, care s-au încheiat — prin

* Vasile Popeagă, *Şcoala Românească din Transilvania în perioada 1867—1918 şi lupta sa pentru unire*, E. D. P. Bucureşti 1974, 224 p.

[1] vezi Gh. Vrabie, *Bîrladul cultural*, Bucureşti, 1938, p. 119.

voința maselor — cu proclamarea Unirii în cetatea de la Alba Iulia, la 1 decembrie 1918.

Printre cei mai apreciați luptători naționali din această perioadă, și totodată străluciți exponenți ai culturii și presei române, au fost profesorii și învățătorii. În Marea Adunare Națională de la Alba Iulia profesorimea a fost reprezentată în mod direct de către 27 deputați, iar învățătorimea de peste 60. Pe lîngă aceștia, la adunare au participat alte cîteva sute de învățători și profesori, ei fiind, în cea mai mare parte, conducătorii maselor de țărani și ai consiliilor naționale sătești.

Lucrarea lui V. Popeangă constituie nu numai o largă și sigură informație științifică asupra mișcărilor și acțiunilor care au contribuit la realizarea unirii, ci totodată și un omagiu pentru luptătorii ridicați din rîndurile corpului didactic de toate gradele.

VASILE NETEA

DIMITRIE GUSTI — SCRIERI PEDAGOGICE

Printre lucrările dedicate unor personalități proeminente ale culturii românești din trecut se numără și cartea : *Dimitrie Gusti — Scrieri pedagogice*, editată de Editura didactică și pedagogică. Textele selectate de prof. univ. dr. docent Ion Berca și de Octavian Neamțu sînt grupate sub titluri integratoare, edificatoare pentru a pune în lumină preocupările de ordin pedagogic ale sociologului român cu renume mondial : Cercetarea sociologică și funcțiile ei educative, Politica culturii, Politica școlară, Învățămîntul sociologic, Pedagogia universitară, Pedagogia acțiunii social-culturale, Știința și pedagogia națiunii.

Amplul studiu introductiv elaborat de I. Berca și comentariile temeinice ale lui O. Neamțu orientează atenția cititorului spre ideile fundamentale care conturează profilul lui Dimitrie Gusti ca militant pentru ridicarea învățămîntului și culturii din țara noastră pe o treaptă superioară.

Relevînd concepția lui Dimitrie Gusti referitoare la organizarea învățămîntului, autorul studiului introductiv scoate în evidență principiile de bază ale acestei concepții : legătura indisolubilă dintre școală și cultură, școala fiind unul dintre principalele mijloace de răspîndire a culturii, și legătura strînsă a școlii și culturii cu viața. În acest spirit a fost preconizată reforma învățămîntului, în vederea căreia D. Gusti a elaborat două anteproiecte. Una dintre sarcinile primordiale prevăzute în aceste documente era cuprinderea în diferite tipuri și grade ale învățămîntului a tuturor tinerilor între 7 și 19 ani. Încercînd să atenueze efectul cauzelor care, după părerea sa, duceau la sporirea numărului neștiutorilor de carte — lipsa de săli de clasă, lipsa mijloacelor materiale ale țăranilor, dezinteresul unor cadre didactice față de frecvența slabă a elevilor, antrenarea școlarilor în muncile agricole și mai ales izolarea școlii de viața socială, care genera sentimentul inutilității ei — Dimitrie Gusti preconizează înființarea unor „case de ocrotire a copilului" care să dea asistență copiilor bolnavi, organizarea serviciului medical școlar, a unor colonii școlare, preventorii, școli în aer liber, băi și farmacii, cămine și cantine școlare. În vederea ridicării materiale și spirituale a satelor militează pentru înființarea școlilor superioare sătești după modelul celor înființate în Danemarca, Suedia și Norvegia. Totodată, Dimitrie Gusti pune problema regionalismului sociologic sau pedagogic, fundamentat pe o programă unitară în ceea ce privește esențialul, dar diversificată în ceea ce privește aplicarea ei în funcție de condițiile locale.

Pentru a răspunde cerințelor economice și sociale ale vremii sale, prevedea organizarea învățămîntului secundar tehnic, pentru calificarea tinerilor în profesiuni cu caracter industrial, comercial, agricol sau casnic.

Reforme importante urma să cunoască și învățămîntul universitar. Se preconiza, printre altele, organizarea vieții universitare a studenților, crearea oficiului universitar și pedagogia cercetării de teren. Participarea studenților la monografiile sociologice era concepută ca avînd bogate resurse educative atît pentru săteni, cît și pentru cercetători.

Acțiunea de a reconstitui opera pedagogică a lui Dimitrie Gusti în lumina principiilor marxist-leniniste constituie o contribuție valoroasă la munca de a reda poporului personalitățile care i-au făcut cinste.

Prof. MARIETA GHIVIRIGĂ

ŞCOALA MEDIE ŞI PROBLEMELE EI DIDACTICE

Subsistemul învăţământului secundar constituie astăzi un nivel prioritar al sistemului de învăţământ din diferite ţări. Învăţământul, în general, este în continuă schimbare, fiind bulversat de permanente şi rapidele transformări ce au loc în toate domeniile vieţii sociale. De altfel, problematica învăţământului constituie obiect de preocupări nu doar pentru pedagogi, dar şi pentru economişti, sociologi, politologi, părinţi, chiar pentru elevi şi studenţi, devenind — se poate spune — un subiect de dezbatere pe plan naţional şi internaţional.

În acest context, orice lucrare despre învăţământ este binevenită, putînd să stimuleze reflecţia şi să ofere unele soluţii pentru diferitele aspecte ce-şi aşteaptă o rezolvare. În categoria acestor lucrări se înscrie şi lucrarea lui Nazareno Padellaro *Şcoala medie şi problemele ei didactice* (traducere, E.D.P., 1972). Lucrarea aparţine unui om de şcoală cu o vastă experienţă şi foarte bun cunoscător al şcolii, al celei italiene îndeosebi ; autorul este astăzi preşedinte al instituţiei Centro europeo dell'educazione „Villa Falconieri" din Roma.

Lucrarea este structurată în două părţi mari : *Materiile* şi *Elevii*, axîndu-se deci pe două dintre coordonatele de bază ale şcolii contemporane, foarte controversate de altfel : conţinutul învăţământului şi activitatea elevului în procesul de învăţămînt.

Trebuie spus de la început că nu avem de-a face cu o lucrare de pedagogie în sensul obişnuit al cuvîntului. Este mai de grabă o lucrare eseistică, cuprinzînd o succesiune de microeseuri pe diferite probleme dintre cele mai arzătoare ale şcolii contemporane. Aceasta nu-i scade nimic din valoarea ştiinţifică, sporindu-i însă valoarea în planul acuităţii observaţiei, al surprinderii unor detalii semnificative. Autorul este deosebit de pătrunzător, un fin analist, reuşind să ne captiveze prin comparaţiile surprinzătoare, prin modul în care sugerează soluţii pentru anumite probleme ale şcolii. Astfel, autorul nu ne spune doar că manualele şcolare sînt încă nesatisfăcătoare, ci apelează la o mică întîmplare semnificativă pentru a surprinde acest fapt şi soluţia necesară. Sau, pentru a sublinia importanţa spiritului de observaţie în activitatea didactică şi necesitatea dezvoltării sale, el recurge la o altă întîmplare — *Ce ne poate învăţa un cîrcel de viţă de vie* — la un moment dat spunînd : „A observa, ca şi a te spăla, se învaţă" (p. 73). Toate observaţiile autorului sînt foarte interesante şi actuale. Iată una dintre ele referitoare la disciplina şcolară (în cap. *Copii neastîmpăraţi*), prin care combate prejudecata că elevul nemişcat este exemplul cel mai de dorit : „Să schimbăm prin urmare pe acel : „Stai liniştit" în „Mişcă-te !".

Lectura lucrării îl stimulează pe cititor (fie specialist sau nu) la reflexie asupra unora dintre problemele majore ale şcolii contemporane, asupra unor aspecte ce trec uneori neobservate. Iată de ce traducerea lucrării (foarte bine realizată) este binevenită în contextul preocupărilor intense de perfecţionare a sistemului de învăţămînt din ţara noastră.

EMIL PĂUN

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИЕ НР. 9/1974

— Содержание —

СТАНЧУ СТОЯН, Воспитательное интегрирование в выбранной модели ● МАРИН КЭЛИН, Этика деятельности дидактического персонала ● ЛЕОН ЦОПА, Дидактические категории в перспективе постоянного воспитания ● ЛИВЮ ФИЛИМОН, Образование без второгодничества-требования и перспективы ● АНДРЕЙ СТРАТУЛАТ, Являются ли переэкзаменовки и второгодничество способами улучшения подготовки учеников? ● ФЛОРИКА ДЕФТУ, Использование элементов местной истории на уроках марксизма-ленинизма ● Н. МИТРОФАН, Влияние психосоциальных факторов на решительной деятельности учеников ● К. ШТЕФЭНЕСКУ, В. АПОСТОЛ, Отмечание и оценивание учеников на основе единых контрольных проверок ● Д. МУСТЕР, Техника выработки тестов ● Ч. МЕЛИНЕСКУ, Отметка-совместительство значений и вовлечений ● И. ДОБРЕ Новый экзамен методов проверки знаний ● Е. СОМЕШАН, Контрибуция исторической повести на патриотическое воспитание дошкольников ● М. НИКОАРЭ и А. БЕДЕЛЯНУ, Познание окружающей среды и развитие речи дошкольника и младшего школьника ● П. РОМАН, Модальности реализации отношения учитель-ученики в младших классах ● М. КРАМЕР, Роль литературных сочинений в развитии критического мышления в первых классах ● КНИГИ ИДЕИ.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVUE DE PEDAGOGIE NR. 9

SOMMAIRE

• **Stanciu Stoian** — L'intégration éducationnelle dans le modèle choisi • **Marin Călin** — L'étique de l'activité des cadres enseignants • **Leon Ţopa** — Les catégories didactiques dans la perspective de l'éducation permanente • **Liviu Filimon** — L'enseignement sans redoublement — demandes et perspectives • **Andrei Stratulat** — Est-ce que les repêchages et le redoublement représentent des moyens d'amélioration de la formation des élèves ? • **Florica Deftu** — L'emploi des éléments d'histoire locale aux leçons de marxisme-leninisme • **Nicolae Mitrofan** — L'influence de certains facteurs psycho-sociaux sur l'activité résolutive des élèves • **Costin Ştefănescu, Violeta Apostol** — La notation et l'évaluation des élèves sur la base des épreuves uniques de contrôle • **Dumitru Muster** — La technique de l'élaboration des tests • **Cecilia Melinescu** — La note — cumule de significations et implications • **Ioan Dobre** — Un nouveau „examen" des méthodes de vérification des connaissances • **Elena Someşan** — La contribution du récit historique à l'éducation patriotique des prescolaires • **Maria Nicoaară, Ana Bedeleanu** — La connaissance du moyen environnant et le développment du parler chez le prescolaire et le petit écolier • **Precup Roman** — Moyens de réalisation de la relation instituteur-élèves, aux petites classes • **Mihai Kramer** — Le rôle des compositions littéraires pour le développement de la pensée critique dans les premières classes • **N. Fornea, A. Novak, E. Roman** — La session de communications scientifiques des jeunes chercheurs • **N. D. Pîrvu** — „La pédagogie" — sous la rédaction de A. Dacsuly, D. Salade, M. Ionescu • **Vasile Netea** — „L'école roumaine de Transylvanie entre les années 1867—1918 et sa lutte porul l'union" par V. Popeangă • **Marieta Ghivirigă** — „Dimitri Gusti — Ecrits pédagogiques" • **Emil Păun** — „L'école moyenne et ses problèmes didactiques" par N. Padellaro.

REVIEV OF PEDAGOGY NR. 9

CONTENS

* **Stanciu Stoian**: Educational Integration in the Chosen Model * **Marin Călin**: Ethics of Teaching Staff's Activity * **Leon Ţopa**: Teaching Categories in the View of Life-long Education * **Liviu Filimon**: Education without Drop-outs-Requirements and Perspectives * **Andrei Stratulat**: Do Failure and Drop-out Represent Means of Improving Pupils' Training * **Florica Deftu**: The Employment of the Elements of Local History to the Marxist-Leninist Lessons * **Nicolae Mitrofan**: The Influence of some Psychosocial Factors of the Pupils' Solving Activity * **Costin Ştefănescu, Violeta Apostol**: Marking and Evaluation of Students on the Basis of unique Control Tests * **Dumitru Muster**: The Technique of Working Out Tests * **Cecilia Melinescu**: The Mark — a Gathering of Meanings and Implications * **Ioan Dobre**: A New „Exam" of Methods of Testing Knowledge * **Elena Someşan**: The Contribution of Historic Story to the Patriotic Education of Preschool Children * **Maria Nicoară, Ana Bedeleanu**: Knowledge of Surroundings and Speech Development to preschool and primary school child * **Precup Roman**: Methods of Achieving the Relationship between Schoolmaster and Pupil in the Primary School * **Mihai Kramer**: The Part of the Literary Composition in the Development of Critical thought in the First Forms.

Tiparul executat sub cd. 1640 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI EXEMPLAR ESTE DE LEI 5.

Redacția: București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicabile nu se restituie.

PROFESORI, ELEVI !

În curînd va apărea culegerea RADIOTELEȘCOALĂ editată de *Revista de pedagogie* în colaborare cu *Radioteleviziunea Română*. Într-o formă nouă, atrăgătoare, cu apariție la două luni, *Radioteleșcoală* va continua să fie *manualul emisiunilor-lecții* de radioșcoală și teleșcoală *(complementare)*, precum și al celor de *televiziune școlară integrată — (T.V.S.I.)*, susținute la Radio și Televiziune de cadre didactice de prestigiu. Culegerea va prezenta rezumatul sau textul integral al emisiunilor-lecții de T.V.S.I., *îndrumări metodice* pentru cadrele didactice care integrează *telelecțiile* la disciplinele : *biologie, fizică, chimie, geografie, pregătire tehnico-productivă*, ca și *exerciții practice* la limbile *franceză, engleză, rusă, germană*, pentru cei ce vor să-și însușească — prin Radio și T.V. — aceste limbi.

Radioteleșcoală va include totodată *programul* desfășurat al noii serii de emisiuni care constituie *Radiofonoteca școlară (R.F.Ș.)* precum și *planul anticipat* al tuturor celorlalte emisiuni în sprijinul școlii.

Așadar, nu uitați ! În curînd :

RADIOTELEȘCOALĂ

I 4065

revista de pedagogie

ANUL XXIII
10
OCTOMBRIE
1974

INSTITUTUL
DE
ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1980

97

- IUI 2005

11 IUL. 2014

„Trebuie să asigurăm, în toate domeniile, triumful noului, formarea unei noi conștiințe sociale și politice. În realizarea țelului măreț de transformare revoluționară a societății și a omului, învățămîntul are un rol de importanță hotărîtoare. De la grădiniță și pînă la universitate, școala trebuie să formeze tînăra generație pentru viață și muncă, într-un spirit revoluționar, marxist-leninist, în spiritul dragostei față de patrie și popor, al hotărîrii de a înfăptui neabătut politica partidului. Școala trebuie să educe tineretul nostru în spiritul solidarității internaționale cu forțele înaintate de pretutindeni, al luptei pentru pace și colaborare, al prieteniei și înțelegerii cu toate popoarele lumii".

(NICOLAE CEAUȘESCU: Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior)

4065

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIII Nr. 10 OCTOMBRIE 1974

CUPRINSUL

Em. Dimitriu — Perspective ale inovării în învățămînt în lumina proiectului de Program al P.C.R. 3

Ion T. Radu și Nicolae Oprescu — Evaluarea rezultatelor învățămîntului general din punct de vedere al școlarizării generațiilor 10

Victor Popa — Elemente de poblematizare în lecțiile de istorie 16

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

Dumitru Grigoriu — Colaborare și cooperare eficientă între grădiniță și școală 21

Veronica Bârlădeanu — Pregătirea pentru școală a copiilor din casa de copii preșcolari 23

Emilia Zarescu — Elemente de modernizare a predării aritmeticii la clasa I. 26

Mihail Oprescu — Folosirea linioarei de unire în scrierea elevilor mici 29

Olga Păun și Rozalia Pașca — Activități în completare la orele de matematică la clasa I. 33

ȘCOALA CU PROGRAM PRELUNGIT

Silvestru Boatcă — Programul prelungit — o necesitate pentru școală, pentru societate 37

Pavel Petroman — Studiul individual în școala cu program prelungit 38

ȘCOALA UNICĂ COMUNALĂ

Luminița Ghivirigă și Toma Stan — Specificul procesului instructiv-educativ în condițiile școlii unice 42

Mircea Răducanu — Școala unică — formă de perfecționare a organizării și conducerii procesului de învățămînt 46

20349

PUNCTE DE VEDERE

Olga Oprea — Despre terminologia pedagogică 50

ÎNVĂȚĂMÂNTUL ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

G. Văideanu — „Pentru o pedagogie a trezirii", pentru o transformare profundă a calității învățământului primar 54

Victoria Răileanu-Tologea și Paula Antoniu — Tehnica simulării în pregătirea pedagogică a cadrelor didactice 57

CĂRȚI — IDEI

Leon Țopa — „Domeniul activității cultural-educative" 60

Horia Al. Frunză — „Didactica psihologică" 61

Tiberiu Trutzer — „L'education demain" 62

Dan Mihalca — Organizarea activității individuale a elevilor la matematică. 63

PERSPECTIVE ALE INOVĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN LUMINA PROIECTULUI DE PROGRAM AL P.C.R.

Dr. EMILIAN DIMITRIU

Poporul nostru trăiește anul acesta două evenimente de covîrșitoare importanță, în care cei trei timpi ai glorioasei sale istorii se întîlnesc spre împlinirea destinului său comunist: Aniversarea a trei decenii de la Eliberarea patriei și Congresul al XI-lea al P.C.R.

La cei 30 de ani care au trecut de la înfăptuirea insurecției naționale armate antifasciste și antihitleriste, el se prezintă cu succese strălucite pe calea făuririi vieții noi. A fost creată economia socialistă unitară, socialismul a învins definitiv și pentru totdeauna, atît la orașe cît și la sate, au fost lichidate clasele exploatatoare, a fost abolită asuprirea omului de către om, România s-a transformat dintr-o țară agrară, slab dezvoltată, într-un puternic stat industrial-agrar. Industria noastră produce de aproape 30 de ori mai mult decît acum trei decenii, iar producția de cereale este de aproape două ori mai mare decît în 1938. Venitul național a ajuns să fie astăzi de 11 ori mai mare decît în 1938, iar veniturile reale ale populației au crescut de circa cinci ori. România anului 1974 are relații comerciale cu 120 state de pe toate continentele, volumul total al comerțului fiind de 19 ori mai mare decît în 1950.

Succese istorice au fost obținute și în dezvoltarea învățămîntului, științei, culturii, în ridicarea gradului de civilizație a întregii națiuni. Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, în cuvîntarea la Sesiunea jubiliară a Marii Adunări Naționale, „pornind de la faptul că învățămîntul este un factor esențial al progresului social, al însești edificării orînduirii socialiste, partidul și statul au acordat o importanță de prim ordin extinderii rețelei școlare de toate gradele, modernizării instrucției publice, asigurării condițiilor pentru pregătirea sutelor de mii de cadre cerute de progresul impetuos al economiei și întregii vieți sociale. Proporțiile dezvoltării învățămîntului sînt grăitor ilustrate de faptul că în prezent numărul studenților este de peste 5,5 ori mai mare decît în 1938, iar al elevilor de peste 2,5 ori. În ultimii 20 de ani cheltuielile statului pentru învățămînt au crescut de peste cinci ori"[1].

Marile succese obținute în acești 30 de ani ca și în actualul cincinal, în toate domeniile de activitate, demonstrează cu toată puterea justețea politicii marxist-leniniste a partidului nostru care aplică în mod creator principiile generale ale socialismului la condițiile concrete ale României. Ele sînt rodul muncii pline de abnegație a clasei muncitoare, a inginerilor și tehnicienilor, a țărănimii și celorlalți lucrători de la sate, a intelectualității, a tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate. Conștient de toate aceste realizări uriașe, pe care numai orînduirea socialistă le-a făcut posibile, întregul popor este hotărît să meargă neabătut înainte, înfăptuind întocmai programul partidului, politica sa leninistă, ce corespunde pe deplin intereselor generale ale întregii noastre națiuni socialiste.

În curînd va avea loc Congresul al XI-lea al P.C.R., care va dezbate și adopta primul Program al partidului și Directivele de dezvoltare economico-socială a țării în cincinalul 1976—1980 și prognozele de perspectivă pînă în 1990.

Proiectul Programului Partidului Comunist Român constituie Carta fundamentală ideologică, teoretică, politică a partidului și — așa cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — „dă o orientare generală științifică, marxist-leninistă, pentru întreaga activitate pe plan național și internațional a partidului și poporului nostru. El stabilește linia generală de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare pe calea comunismului în România, de participare activă a țării noastre la viața internațională, la lupta pentru transformarea pe baze noi a omenirii, pentru făurirea unei lumi mai drepte și mai bune, a unei lumi a păcii și colaborării între toate popoarele" [2].

Datele dezvoltării patriei sînt familiare tuturor oamenilor muncii, aflîndu-se tocmai în perioada dezbaterii lor publice. Vom aminti doar cîteva dintre ele care marchează clar perspectiva viitorului: încă la mijlocul deceniului al patrulea, prin înfăptuirea viitorului cincinal, pentru prima dată în istoria țării, populația ocupată în industrie va depăși pe cea din agricultură, cea din urmă continuînd să scadă — ca un indiciu al dezvoltării economico-sociale multilaterale — pînă ce va ajunge, în jurul anului 1990, să reprezinte doar 12—15 la sută; în 1975, 21 de județe vor întregistra o producție industrială de peste 10 miliarde lei, urmînd ca pînă în 1990 să se ajungă la o producție minimală de 18—20 miliarde lei în fiecare județ; volumul investițiilor va însuma numai în perioada 1975—1980 circa 920—960 miliarde lei.

În ceea ce privește învățămîntul, proiectul de Program precizează că, pornind de la principiul că școala constituie factorul principal de educare și formare a tinerei generații, a omului în general, în perioada următorului cincinal se va generaliza și perfecționa prima treaptă a liceului, urmînd ca după 1980, pînă în anii 1990, să se treacă treptat la generalizarea celei de-a doua trepte a liceului, astfel încît să se asigure cuprinderea întregului tineret în învățămîntul de 12 ani.

Se va urmări perfecționarea instrucției publice de toate gradele, predarea în școli a celor mai noi cuceriri ale științei și culturii contemporane, legarea tot mai strînsă a cunoștințelor și abilităților de producție. În acest scop se vor îmbunătăți planurile de învățămînt și programele școlare, se vor moderniza și perfecționa metodele de predare, punîndu-se un accent mai mare pe activitățile de laborator și atelier. În scolile de toate gradele, în cadrul procesului de învățămînt se va organiza participarea elevilor la activitatea productivă.

Liceele de specialitate vor cuprinde circa 70 la sută din numărul elevilor de liceu, iar prin școlile profesionale, în perioada 1976—1980, se vor pregăti 550 000—600 000 muncitori.

Se va acționa pentru realizarea unui profil larg al liceelor, al învățămîntului general, reducîndu-se în continuare fărîmițarea specialităților, astfel ca absolventul să aibă cunoștințe multilaterale pentru a putea trece, cînd apare necesitatea, în diferite domenii de activitate ale industriei, agriculturii, economiei și în alte sectoare ale societății noastre socialiste.

Policalificarea, capacitatea de a trece mai ușor de la o specialitate la alta, de la o activitate la alta va reprezenta o schimbare calitativă în caracterul diviziunii muncii, contribuind atît la dezvoltarea liberă a personalității umane, cît și la satisfacerea în condiții superioare a intereselor și cerințelor generale ale societății.

Învățămîntul superior va asigura satisfacerea deplină a necesităților de cadre pentru toate sectoarele activității economico-sociale; se va acționa pentru integrarea sa mai rapidă, și organică, cu cercetarea și producția [3].

* * *

Proiectul de Program al partidului și Directivele elaborate arată cu claritate raporturile de intercondiționare dintre învățămînt și creșterea economică și general socială, rolul învățămîntului ca unul din principalii factori de înnoire a societății, ca sursă a inovării tehnice și a dezvoltării științei ca instrument de sporire a calității și productivității muncii și de formare a personalității comuniste, indicînd totodată căile de perfecționare a activității instructiv-educative.

Potrivit concepției partidului nostru, școala are dimensiuni militante și operaționale, fiind într-un proces continuu de îmbunătățire. Perfecționarea ei se poate realiza cu eficiență social-economică, operativitate tehnico-organizatorică și semnificație formativă, pedagogică, numai dacă nu este înțeleasă și practicată ca un act izolat, ci operează pe sistem, în ansamblul său, sau cu efecte de ansamblu și devine o dimensiune permanentă a acestuia. Receptivitatea sistemului la schimbare și capacitatea lui de autoreglare și perfecționare pe baza cercetării continue a finalităților acțiunii educaționale și a situației actuale a învățămîntului din punct de vedere al conținutului, metodelor, mijloacelor, evaluării, impun în principal existența unui mecanism informațional (care să semnaleze prompt exigențele sociale, indicînd și căile de optimizare, sub formă de variante supuse opțiunilor forurilor de decizie), a unor organe de conducere competente (care să-și desfășoare activitatea în lumina unor principii și criterii clare folosind metode eficace) și a unui personal didactic bine pregătit, entuziast, care participă activ la procesul de perfecționare [4].

Factorii menționați au datoria să intensifice acțiunea de perfecționare a tuturor elementelor sistemului, acordînd atenție și următoarelor domenii :

1. *Finalitățile învățămîntului,* care exercită funcția directoare și reglatoare și cuprind în indestructibilă unitate, (1) idealul educativ absolut („Omul total"), (2) idealul educativ al etapei istorice pe care o străbate națiunea noastră socialistă, ideal ce constituie nucleul programului educativ, parte integrantă a Programului general și unitar al P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism, (3) obiectivele generale educaționale, exprimate în termeni de înaltă calitate, (4) obiectivele educaționale în termeni de comportament final, cît mai controlabili, mai observabili. Teoria obiectivelor educaționale, centrată pe ideal, trebuie să includă ceea ce știm despre potențialul uman (individual și de grup), ceea ce este necesar ca el să devină prin folosirea intensivă a științei, tehnicii, culturii, metodele și mijloacele de formare și evaluare în lumina exigențelor dezvoltării sociale. Se impune să se elaboreze obiectivele specifice diferitelor niveluri de învățămînt, tipuri de școli și discipline școlare, care vor fi integrate armonios sistemului de învățămînt privit ca întreg și subordonate coordonatelor personalității comuniste. Aceste obiective se schimbă în timp, în funcție de progresele realizate în domeniul cunoașterii acțiunii, de gradul de înțelegere a ființei umane și de achizițiile teoriei instruirii, chiar dacă idealul rămîne statornic pentru o perioadă îndelungată. Logica procesului de perfecționare se desfășoară dinspre ideal și cerințele politice, economice, sociale concrete către structurile organizatorice, conducerea, conținutul și tehnologia învățămîntului, care determină — la rîndul lor — profilul cadrelor didactice, construcțiilor școlare etc. În activitatea lor, învățătorii și profesorii au datoria să precizeze condițiile, metodele și mijloacele prin folosirea cărora este foarte posibilă realizarea obiectivelor.

2. *Conținutul învățămîntului* trebuie, în principal, să înlăture, pe cît cu putință, contradicția dintre nivelul dezvoltării științei și tehnicii și modul cum acestea se însușesc în școală. Asemenea antrepriză ridică probleme cu privire la natura generală a procesului de asimilare și creație a culturii umane de către indivizi și la modificarea istorică a formelor asimilării, probleme în legătură cu structura logică a cunoștințelor științifice contemporane și procesele, mijloacele de studiere și comunicare a acestora, în sfîrșit, probleme referitoare la aspectul psihologic al corelației dintre formele, operațiile gîndirii și activitatea intelectuală. Toate acestea se corelează cu latura pedagogică a problemei, cu determinarea metodelor concrete de instruire, care realizează în mod practic înțelegerea modului în care individul își însușește cultura socială și o transformă în forme de activitate [5]. Sprijiniți de oamenii de știință de alte specialități, psihologii și pedagogii au datoria să satisfacă fără tergiversări unele exigențe (sistematizarea și ierarhizarea cunoștințelor științifice, într-o viziune interdisciplinară și în strînsă legătură cu practica socială, analiza logică a teoriilor deja constituite, coroborată cu operațiile ce intervin în procesul asimilării cunoștințelor, abilităților), să elaboreze mult așteptata didactică a învățămîntului științelor, în care vor fi explicite și axate pe instrucțiuni practice elaborarea obiectivelor și a metodelor didactice, diversificarea experienței elevilor, stimularea creativității lor etc.

Înțelegerea profundă a rolului științei în societatea noastră, a legăturilor indisolubile dintre învățămînt, știință și inovarea socială, impune respectarea principiului interdisciplinarității în determinarea conținutului disciplinelor școlare, potrivit specificului de vîrstă a elevilor și a profilului școlilor. Interdisciplinaritatea permite să se iasă din claustrarea disciplinelor și scoate în evidență unitatea în diversitate a științei. Ea satisface exigențele tineretului cu privire la globalitatea cunoașterii, interesul acestuia față de dimensiunile politice, economice și sociale ale enunțurilor științifice și față de plasarea în situație reală a obiectelor pe care fiecare știință le studiază. Punînd accentul pe structuri, sisteme conceptuale și metode, interdisciplinaritatea favorizează orientarea și reorientarea științifică promptă, adaptarea la inevitabila mobilitate a profesiunilor, contracararea specializării înguste și menține vii interesul și curiozitatea, întărește motivația, dezvoltă creativitatea. Datorită ei sînt biruite, în interiorul sistemului de învățămînt, barierele ce prejudiciază și nu rareori anihilează comunicarea, iar în exteriorul acestuia — ruperea dintre cunoștințe și real. În acest fel, activitatea productivă a elevilor face unitate cu instruirea lor științifică ; cunoașterea și cunoștințele științifice de care ei beneficiază în școală se completează cu asimilarea principiilor și procedeelor tehnologice înaintate, în care achizițiile științelor se concretizează, capătă forță transformatoare ; prin practica în producție, educația școlară devine într-adevăr ramura cea mai importantă a tehnologiei științifice (B.F. Skinner), influențînd profund — în direcția competenței și a umanismului — viața fiecărui tînăr.

3. *Metodologia didactică* trebuie să fie optimizată — așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 — în vederea valorificării uriașului potențial cu care sînt înzestrați, deopotrivă, educatorii și educații, in folosul formării multilaterale a celor din urmă. Se pare că efortul învățătorilor și profesorilor a fost solicitat prea mult în domeniul macrostructurilor, ceea ce face ca unii să aștepte totul de la înnoirea acestui domeniu, în loc să fructifice posibilitățile imense de creație pe tărîmul microstructurilor (forme, metode, relații). Rămînerea în urmă a preocupărilor pentru progresul metodologiei didactice se mai explică prin ambiguitatea unor dezbateri teoretice (care îndepărtează pe educatori de reperele necesare acțiunii eficace), transferul mecanic în pedagogie a unor concepte din alte științe, prezentarea simplistă, schematică și experimentarea în grabă, fără acoperire științifică a unor procedee didactice noi și discreditarea cu orice preț a altor procedee vechi, apreciate ca învechite.

Este evident că progresul în domeniul modalităților de acțiune la lecții se poate obține numai dacă lucrăm cu concepte clare, bine definite, dacă există o strînsă corelare între acestea și practică (transformarea conceptelor în operații) și reușim să convingem cadrele didactice asupra eficienței folosirii lor. Încercînd să sintetizeze diferitele puncte de vedere și criterii de apreciere a metodei didactice, M. Cipro arată că genul proxim poate fi exprimat prin enunțul „model teoretic al activității pedagogice a învățătorului, profesorului". Dintre caracteristicile sale nu trebuie să lipsească : conștientizarea obiectivelor ; multidimensionalitatea și variabilitatea ce decurg din situația pedagogică (natura disciplinei de învățămînt, fazele procesului de învățămînt, vîrsta și particularitățile individuale ale copiilor, mijloacele etc.) ; sistematizarea ce permite improvizarea creatoare ; raționalitatea, respectiv optimizarea raportului între eforturile educatorului și ale elevilor și efectul rezultat ; corelația mutuală cu conținutul și condițiile interioare și exterioare ale procesului de învățămînt ; existența mai multor faze ce integrează elementele fundamentale ale ciclului de instruire, inclusiv retroacțiunea [6].

Ținînd seama de aceste determinări, vom spune că orice metodă este bună dacă duce la realizarea obiectivelor propuse, valorificînd la maximum potențialul de care dispun elevii, prin activități de execuție, aplicare, efectuare și libere. Elevul activ vede lumea înconjurătoare ca un cîmp de experiențe pasionante, de căutări și satisfacții, inspirîndu-se din interese și curiozitate persistente. El se vede pe sine-însuși cu optimism, ca un personaj eficace, capabil să ajungă la țeluri și să reușească în acțiune, solicitînd la nevoie sprijinul celorlalți și angajîndu-se în muncă cu toate forțele, cu perseverență și coerență. Acest elev

coparticipă însufleţit la propria sa formare, găsind la lecţii spaţiul de manifestare deplină a capacităţii sale. În spiritul său, învăţarea nu se mai desfăşoară la „persoana a treia" trecînd pe lîngă codul de existenţă ce-i este propriu (cînd obiectul de învăţămînt rămîne „obiect" şi metoda este o a treia persoană pe care trebuie să şi-o apropriez), ci trece la „persoana întîi", cînd obiect, şi metodă se contopesc în modul său de a gîndi şi acţiona (P. Bourdieu). A învăţa este un verb activ, el presupune autosimulare, explorarea mediului şi acţiunii de răspuns (auto) transformatoare. Învăţarea începe într-un punct de dezechilibru şi se termină prin echilibrul relativ pe care-l dă cunoştinţa, abilitatea, conduita însuşită, adică atunci cînd elevul ajunge în consonanţă cu sarcina ce i-a stat în faţă. Aceasta înseamnă a realiza obiectivele, a-ţi însuşi metodele şi mijloacele de a ajunge la ele.

Elevul va aprecia ceea ce ştie, cînd ceea ce vrea şi ceea ce ştie se ajustează. Deci învăţarea ridică nu numai problema instrumentală (folosirea metodelor şi mijloacelor pentru a atinge obiectivele), ci se referă şi la cunoaşterea de sine.

Componentele noului rol didactic vizează mai puţin activităţile de predare în sens tradiţional, centrîndu-se pe capacitatea educatorului de a crea condiţiile în care elevii învaţă optimal. Acest principiu fundamental impune — aşa cum se arată în documentele de partid cu privire la învăţămînt — respingerea supranormării — expresie a dogmatismului, a închistării, a fricii de a nu greşi — şi favorizarea creativităţii învăţătorilor şi profesorilor, capabili să ajungă la măiestrie şi s-o cultive neîncetat, pornind de la cîteva idei călăuzitoare precise şi generoase.

* * *

Este bine cunoscut că sistemul de învăţămînt este un set de elemente în interacţiune. El integrează subsisteme şi, la rîndul său, este integrat în suprasistemul (mediul) numit societate. În continuă interacţiune cu mediul, învăţămîntul este un sistem deschis, posedă feed-back şi tinde să se menţină într-o stare de echilibru, atît în structura sa, cît şi faţă de mediu. Feed-back-ul pozitiv permite sistemului să se schimbe ori de cîte ori este nevoie. În condiţiile societăţii noastre, el precumpăneşte asupra feed-back-ului negativ, care menţine stabilitatea sistemului, exercitînd o presiune asupra lui, pentru a se întoarce la starea originară, după o uşoară schimbare. Inovaţiile se înscriu în fenomenele de schimbare pozitivă şi asupra lor vom zăbovi în continuare, deoarece reprezintă condiţia *sine qua non* a progresului acţiunii de instruire-educare. În primul rînd, vom sublinia că inovarea este un proces deliberat, voluntar şi planificat care produce schimbări dinainte decise (de tipul substituirii, ameliorării, restructurării, eliminării sau întăririi unui vechi comportament).

Întemeiată pe principiile coerenţei, echilibrului, continuităţii şi adecvată specificului dezvoltării învăţămîntului nostru, strategia inovării ce urmează a fi elaborată, trebuie să fie călăuzită de obiective clare, să stabilească o listă de priorităţi (capabile să satisfacă deopotrivă exigenţele politice, sociale, economice, educaţionale), să armonizeze diferiţii factori implicaţi şi să rezolve — în mare măsură — problemele unele printre altele (evitînd ca soluţionarea unei probleme să dea naştere alteia, mai dificilă). Procesul de inovare (planificare, construcţie, experimentare, evaluare, control şi difuzare) este prea amplu, dificil şi important pentru a fi lăsat doar pe seama cercetătorilor, oricît ar fi de bine pregătiţi şi de entuziaşti. La acest proces sînt chemaţi să participe şi cadre didactice, organe de îndrumare şi control, părinţii. Elaborarea şi adoptarea inovaţiilor sînt funcţie nu numai de avantajul relativ, compatibilitatea, complexitatea, divizibilitatea şi comunicabilitatea sistemului de învăţămînt în raport cu mediul, ci şi de expansiunea şi intensificarea investigaţiilor pedagogice în marea masă a învăţătorilor, profesorilor, inspectorilor, de calitatea gestiunii (concepută ca interacţiune optimă între factorii şi stadiile procesului), căreia îi incumbă responsabilitatea dirijării şi operaţionalizării inovării.

Există o bogată literatură asupra raționalizării schimbărilor în învățămînt. Urmează ca ea să fie studiată cu atenție și folosită creator. Precizăm cîteva principii și norme :

1. Aceeași strategie de inovare nu poate fi valabilă pentru toate stadiile dezvoltării sistemului de învățămînt, pentru toate componentele acestuia și pentru orice țară. Transferul *tale quale* produce dereglări, disfuncții extrem de nocive. Fiecare țară cere o strategie pe măsură, bine gîndită.

2. Inovarea trebuie să aibă loc numai atunci cînd favorizează și întărește tendințe existente în sistem ; schimbarea nu vine din nimic. Necesitatea motivării este de covîrșitoare importanță. Nu are nici un rost ca în sistem să se producă schimbări de dragul schimbării, să fie supus unor mutații, fiindcă așa se întîmplă în altă parte.

3. În vederea deplinei conformități cu sistemul, se impune ca inovarea să se întemeieze pe analiza atentă, științifică a structurii și procesualității acestuia în lumina obiectivelor. Revederea periodică a obiectivelor în funcție de situația prezentă, decelîndu-se mai ales incongruențele existente în sistem și între acesta și mediu, care se cer a fi apreciate ca simptome ale trebuinței de inovare în sensul schimbării și de cerințele dezvoltării, prevăzute în proiectul Programului și Directivelor elaborate de partid, trebuie să se însoțească de decizii precise, clare, referitoare la inovare. Să nu pierdem din vedere că aprecierea sistemului de învățămînt are drept criteriu fundamental măsura în care elevii și studenții ce i-au fost încredințați ating obiectivele fixate. Un asemenea procent corespunde condițiilor pe care le oferă școlii societatea noastră și potențialului cu care sînt înzestrați educații și educatorii.

4. Desfășurarea optimă a procesului de inovare și generalizarea inovațiilor solicită măsuri de ameliorare a structurilor, finanțării și administrării învățămîntului, mai ales cu privire la utilizarea construcțiilor și mijloacelor de care dispun școlile, repartizarea resurselor, competența personalului de îndrumare și control, circulația biunivocă a informației, eficiența metodelor de consultare și evaluare etc.

5. În sfîrșit, inovarea nu este posibilă decît prin cultivarea spiritului favorabil la cadrele didactice, prin stimularea, antrenarea și recompensarea acestora.

Ori de cîte ori se propune o inovare, implicit se cere cadrelor didactice, organelor de îndrumare și control să acționeze unii asupra altora și asupra elevilor, de unde rezultă că accentul trebuie pus mai întîi pe schimbarea atitudinilor și apoi pe modificarea metodelor, a practicii instructiv-educative.

Să nu uităm că majoritatea învățătorilor și profesorilor rezistă în fața oricărei schimbări care le-ar diminua autoritatea asupra elevilor. Acest fenomen este extrem de complex, îmbracă numeroase forme (ignoranță, amînare, preferință pentru metode și mijloace vechi etc.), are o cauzalitate variată (absența difuzării, elemente coercitive logice, materiale, psihologice) și se însoțește de o anume stare spirituală a educatorului (neinformat, ezitant, neîncrezător, defavorizat, izolat, convins etc.), exprimîndu-se prin reacții tipice ca : „Nu am cunoștințe în legătură cu această problemă", „Vreau să-mi dau seama cît valorează, înainte de a încerca", „Există alte procedee mai bune", „Normele activității școlare nu permit încercările acestea", „Procedeul îmi cere prea mult timp ca să-l folosesc", „Nu cred că aș fi capabil să utilizez această metodă". „Îmi dau seama că este valoros, dar n-am timp", „Dacă am folosi aceste materiale, pînă la urmă ne vor înlocui", „Am testat procedeul și nu valorează mare lucru" etc.

Menirea administrației din învățămînt și a cercetării pedagogice este de a crea condiții optime și a îndruma pe învățători și profesori în așa fel încît în fiecare școală activitatea să fie caracterizată prin claritatea obiectivelor, comunicare satisfăcătoare, utilizarea rațională a resurselor, coeziune, autonomie, adaptare.

Imperativele de inovare, participare, responsabilitate pe care Programul partidului și Directivele celui de-al XI-lea Congres, le adresează cadrelor didactice, cercetătorilor, părinților, organizațiilor de tineret în vederea continuei perfecționări a învățămîntului, corespund întru totul potențialului cu care factorii

menționați sînt înzestrați și condițiilor de care se bucură școala în societatea noastră. Aceste imperative vădesc cu prisosință marea prețuire și încredere pe care partidul și poporul le acordă slujitorilor școlii, instituția de care în mare măsură depinde făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate în România și trecerea ei la comunism. Esențial este — așa cum sublinia tovarășul *Nicolae Ceaușescu* la Conferința din septembrie a.c. a cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior — să se renunțe la paliative, să se treacă la organizarea și orientarea pe baze noi a învățămîntului, în lumina concepției revoluționare a materialismului dialectic și istoric, în pas cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale culturii în general, punînd în centrul preocupărilor legarea școlii de viață, de activitatea tehnică-productivă, la nivelul exigențelor puse în față de partid.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Sesiunea jubiliară a Marii Adunări Naționale din 22 august 1974*, „Scînteia", nr. 9954, 23 august 1974.
2. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român și a Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României*, iulie 1974. „Scînteia", nr. 9934, 31 iulie 1974.
3. * * * *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism*, proiect, „Scînteia", nr. 9961, 1 septembrie 1974 ;
Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R. cu privire la planul cincinal 1976—1980 și liniile Directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990, proiect, „Scînteia", nr. 9937, 3 august 1974.
4. A. Dicu, E. Dimitriu, *Probleme de psihosociologie a educației*, București, Editura științifică, 1973, p. 71—72.
5. V. V. Davîdov, *Legătura teoriilor despre generalizare cu elaborarea programelor de învățămînt*, în Studii asupra gîndirii în psihologia sovietică, trad. din limba rusă, București, E.D.P., 1969.
6. M. Cipro, *Modern teaching methodes in Modernisation of education, teaching media and technology*, Prague, 1973.

Pe toate treptele sale, învățămîntul va asigura absolvenților o pregătire multilaterală și o calificare complexă, cu profil larg, potrivit cerințelor de dezvoltare modernă a economiei. În acest scop se vor îmbunătăți planurile de învățămînt și programele școlare, se vor moderniza și perfecționa metodele de predare, punîndu-se un accent mai mare pe activitățile de laborator și atelier pentru a asigura continua ridicare a nivelului învățămîntului, formarea tinerei generații potrivit cu cerințele programului de dezvoltare a patriei noastre, ale făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate.

(DIN PROIECTUL DE DIRECTIVE AL CONGRESULUI AL XI-LEA AL PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN)

EVALUAREA REZULTATELOR ÎNVĂȚĂMÎNTULUI GENERAL DIN PUNCT DE VEDERE AL ȘCOLARIZĂRII GENERAȚIILOR

ION T. RADU
NICOLAE OPRESCU

1. *Înlăturarea pierderilor școlare, o problemă acută*

Pretutindeni în lume, învățămîntul contemporan este confruntat cu o serie de probleme care atrag atenția cercetărilor sociologice și pedagogice.

Presiunea pe care creșterea populației școlare o exercită asupra învățămîntului, cererea de instrucție tot mai sporită pentru toate treptele învățămîntului, creșterea rolului învățămîntului în dezvoltarea economică a unei țări, în pregătirea și perfecționarea forței de muncă fac ca, printre preocupările majore ale cercetărilor socio-pedagogice să se înscrie problemele privind *sporirea eficienței sociale și pedagogice a învățămîntului de toate gradele.*

În acest context, se justifică cercetările ample întreprinse, mai cu seamă începînd din deceniul trecut, în direcția evaluării randamentului școlar pe toate planurile, pentru amplificarea eficienței activității de formare a tinerelor generații.

Un aspect esențial al acestei probleme îl constituie *cuprinderea întregului efectiv al fiecărei generații în învățămîntul de bază,* considerat obligatoriu, asigurarea condițiilor integrării unei părți din fiecare generație — a cărei mărime este stabilită în raport cu nevoile societății — pe treptele următoare ale sistemului școlar și evitarea, ori, cel puțin diminuarea pierderilor de elevi pe parcursul școlarității, în toate compartimentele sistemului școlar. Eforturilor întreprinse în unele țări, în această direcție, li se adaugă preocupările unor organisme internaționale *.

În țara noastră, programul amplu de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului, stabilit de Plenara C.C. al P.C.R. din 18-19 iunie 1973, deschizînd noi perspective sistemului nostru de învățămînt, vizează atît perfecționarea structurii și a conținutului său, pe toate treptele, cît și mărirea eficienței sale sociale și pedagogice. El înscrie, în acest scop, printre obiectivele fundamentale „dezvoltarea acțiunii de democratizare a întregului învățămînt, creșterea numărului celor care urmează cursurile diferitelor grade de învățămînt, continuarea procesului de egalizare a șanselor de acces la învățămînt" [1].

În perspectiva realizării acestor obiective, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. subliniază *necesitatea unei acțiuni largi, cuprinzătoare, în direcția înlăturării pierderilor în procesul de școlarizare a elevilor, asigurîndu-se parcurgerea școlii, cu bune rezultate, de către toți copiii.*

Realizarea unui asemenea obiectiv implică o acțiune complexă, pe multe planuri, definită lapidar, dar cuprinzător, de secretarul general al partidului,

---

* Menționăm ancheta efectuată în mai multe țări, sub egida Biroului Internațional pentru Educație UNESCO, în anii 1969 și 1970, asupra pierderilor din efectivele școlare, ale cărei rezultate au fost prezentate la Conferința internațională de educație ținută la Geneva, între 1—10 iulie 1970. Conferința a adoptat și o recomandare (nr. 66) asupra acestei probleme.

[1] *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R. S. România,* Ed. politică, București, 1973.

tovarășul Nicolae Ceaușescu : „Trebuie părăsită vechea mentalitate și vechea situație de a pierde pe drum circa 10 la sută din copii. Școala, învățătorul, profesorul sînt obligați *să găsească formele de educație cele mai corespunzătoare pentru ca toți copiii să parcurgă această perioadă obligatorie de învățămînt.* Obligația statului, a societății, nu este să-i scoată afară din școală pe cei care învață mai greu, ci *să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare*“ [2] (subl. ns.).

Evident că, acțiunea de lichidare a pierderilor școlare nu este limitată la cadrul ciclului primar. În primul rînd, abandonarea cursurilor, ca formă a pierderilor școlare, urmează să fie înlăturată pe toate treptele învățămîntului. Apoi dimensiunile repetenției urmează să fie reduse simțitor în ciclul gimnazial pînă la o completă lichidare a acestui fenomen pe toată durata școlii generale.

În condițiile în care înlăturarea fenomenului complex al pierderilor școlare este pe deplin înțeleasă nu ca obiectiv al unor măsuri administrative, ci ca rezultat al unei acțiuni ample de îmbunătățire a randamentului muncii școlare, considerăm că este necesară, în această direcție, stabilirea unei strategii specifice care să ducă la rezolvarea de fond a acestei probleme. Coordonatele esențiale ale acestora ar putea fi rezumate astfel :

a) Analiza științifică a fluxului de școlarizare pe toate treptele învățămîntului, precum și a aspectelor esențiale ale pierderilor școlare.

b) Cunoașterea, cu maximum de exactitate, a dimensiunilor fenomenului pierderilor școlare, sub toate aspectele sale, în școala românească de diferite grade.

c) Cercetarea condițiilor în care se produc aceste pierderi, pentru determinarea cauzelor generatoare de eșec școlar.

d) Stabilirea unui sistem de măsuri, privind toate aspectele activității școlare, precum și unele de ordin social mai larg, menite să înlăture cauzele care generează pierderile de elevi.

e) Pregătirea personalului didactic, a autorităților de conducere a învățămîntului pentru înțelegerea, preluarea și aplicarea măsurilor proiectate.

Abordarea științifică în cercetarea întregii problematici sociale și pedagogice pe care o comportă procesul complex al școlarizării generațiilor și, corelat cu aceasta, canalele și formele prin care se produc rebuturile, reprezintă condiția *sine qua non* pentru reușita acțiunii de proiectare a măsurilor menite să sporească eficiența activității învățămîntului sub acest aspect.

2. *Delimitări conceptuale. Aspecte metodologice*

Pentru a putea dezvălui întreaga gamă de aspecte ale procesului de școlarizare a efectivului fiecărei generații, se impune o analiză riguroasă a tuturor schimbărilor ce se produc în evoluția școlară a elevilor, din momentul intrării într-un ciclu de învățămînt și pînă la absolvirea acestuia. În această privință, trebuie să facem constatarea că în literatura pedagogică, lucrările pertinente manifestă preferință pentru abordarea globală a fenomenului pierderilor școlare sau, în cel mai bun caz, pentru o analiză raportată la unele aspecte considerate esențiale, din punctul de vedere examinat. Astfel, după părerea noastră, procedeul cohortelor aparente de comparare a datelor statistice privind input-urile și output-urile într-un ciclu de învățămînt — bunăoară în clasa I pînă la absolvirea școlii generale — nu este de natură să înfățișeze procesele ce au loc între aceste două momente. Este evident faptul că între momentul integrării unei generații școlare într-un grad de învățămînt și pînă la ieșirea din ciclu are loc un proces de prelucrare care implică prefaceri în componența promoției și schimbări de relații etc. ce trebuie avute în vedere.

Deși, ceva mai avansată, nici metoda reconstituirii efectivului fiecărei promoții, prin aplicarea calculului statistic al pierderilor din promoția originară

---

[2] *Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 — Cuvîntarea tovarășului* Nicolae Ceaușescu *cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Ed. politică, București, 1973.

și întregirea acestor efective cu pierderile recuperate din generațiile anterioare, nu este edificatoare, ea prezentînd un mare coeficient de aproximare în calculele privind școlarizarea și pierderile școlare.

Trebuie menționat faptul că nici una din aceste modalități nu dezvăluie relațiile, uneori destul de complexe dintre diferite aspecte ale pierderilor școlare, ponderea fiecărei categorii de pierderi în ansamblul eșecurilor, și nici relația dintre acestea și cauzele care le generează pe fiecare în parte.

Într-o cercetare efectuată asupra modului în care se realizează școlarizarea întregului efectiv al unor generații, în școala generală, am aplicat o metodologie care ne-a permis să analizăm multiplele aspecte ale pierderilor școlare ce se produc pe această treaptă de învățămînt *.

Avînd ca obiectiv principal procesul de școlarizare a elevilor, de la intrarea în clasa I și pînă la absolvirea școlii generale — clasa a VIII-a — cercetarea a urmărit evoluția școlară a efectivelor de elevi, *înregistrîndu-se pierderile cauzate prin : deces, retragerea din școală (abandon școlar)* și *repetență*. Pentru o apreciere cît mai exactă a rezultatelor obținute au fost consemnate și mișcările de elevi (prin transferarea lor de la o unitate școlară la alta) deși aspectele legate de acest fenomen nu au constituit obiect de studiu.

Examinarea procesului de școlarizare și, mai ales stabilirea condițiilor în care apar pierderile școlare, precum și a măsurilor ce se impun în vederea înlăturării lor implică abordarea acestui fenomen, în dinamica sa, de la un an școlar la altul. De aceea, pentru ca concluziile să nu fie raportate numai la constatările desprinse din evoluția unei singure generații, au fost luate în studiu efectivele școlare *a trei promoții succesive*, care au intrat în școală în anii școlari 1963/1964, 1964/1965 și 1965/1966 și care au terminat școala generală în anii școlari 1970/1971, 1971/1972 și 1972/1973.

Lotul de sondaj a fost constituit din 101 școli generale. În vederea examinării procesului de trecere a elevilor din ciclul primar în ciclul gimnazial, la fiecare școală generală de 8 ani au fost luate în considerare și efectivele de elevi din școlile cu clasele I-IV, afiliate. Din punct de vedere structural, lotul de sondaj a cuprins 26 școli din orașe și 75 școli din localități rurale.

Populația școlară cuprinsă în eșantion a fost următoarea :

promoția 1963—1971 = 5624 elevi
„ 1964—1972 = 4981 „
„ 1965—1973 = 5058 „

Examinarea situației școlarizării elevilor cuprinși în lotul de sondaj s-a făcut prin *înregistrarea nominală a acestora*, pe baza documentelor școlare (matricole, cataloage) *și consemnarea evoluției școlare a fiecărui elev* pe parcursul celor opt ani de studii ai școlii generale. Această modalitate permite stabilirea, cu maximum de exactitate, a școlarizării lotului de sondaj fără să fie necesare nici un fel de calcule de aproximare. Datele statistice au fost confruntate, iar analiza lor a fost completată cu constatările desprinse din studiile de caz efectuate, îndeosebi în unele situații de abandon sau repetență, precum și cu informațiile obținute în cadrul convorbirilor cu cadre didactice, părinți, elevi.

Analiza procesului de școlarizare, din momentul intrării unei promoții într-un ciclu de învățămînt, pînă în momentul absolvirii ciclului respectiv dezvăluie mai multe schimbări și prefaceri în componența fiecărei promoții. Dintre acestea, considerăm că trebuie reținute — avînd în vedere frecvența lor și influența asupra școlarizării fiecărei generații — următoarele : decesul, transferarea la altă unitate școlară, abandonarea cursurilor și repetența.

Este necesar să subliniem că unele din aceste fenomene nu constituie pierderi școlare. Bunăoară, mișcarea elevilor nu reprezintă o pierdere din efectivul

* Cercetarea s-a efectuat în județele Argeș și Dîmbovița, cu participarea a 34 studenți de la secția de pedagogie a Facultății de filozofie a Universității din București. Studenții au lucrat în echipe efectuînd investigații directe în 82 școli generale. Cercetarea a fost extinsă, în alt cadru, și în jud. Maramureș.

unei generații, examinată pe ansamblul rețelei școlare, după cum repetența, chiar dacă duce de multe ori la abandon școlar, reprezintă de fapt o întîrziere în școlarizarea unor elevi și nu o pierdere absolută din efectivul unei generații.

Pornind de la aceste aspecte esențiale ale procesului de școlarizare putem distinge în dinamica școlarizării unei generații de elevi patru eșantioane, diferite prin componența lor :

a) *Promoția inițială (formală)* pe care convenim să o notăm cu P_1, compusă din totalitatea elevilor înscriși în clasa I, aparținînd generației respective.

b) *Promoția reală* (P_2) constituită din elevii înscriși în clasa I la care se adaugă elevii veniți de la alte școli, minus elevii decedați (D) și cei transferați la alte școli (T), pe parcursul școlarității, deci $P_2 = P_1 - (D + T)$.

În acest context analiza rezultatelor obținute în școlarizarea unei generații, de către o unitate școlară sau de mai multe unități dintr-o anumită zonă, trebuie să aibă în vedere numai elevii rămași în sarcina acestor unități, deci P_2, dat fiind faptul că atît decesul, cît și transferarea unor elevi nu sînt situații imputabile școlilor respective.

c) *Promoția școlarizată* (P_3) este acea parte a unei generații care a absolvit școala generală, adică elevii care trebuie să termine școala minus cei care au abandonat cursurile (A) ; deci $P_3 = P_2 - A$ sau $P_3 = P_1 - (D+T+A)$.

d) *Promoția școlarizată optim* (P_4) compusă din elevii care au absolvit școala generală odată cu promoția lor, adică fără repetență, deci $P_4 = P_3 - R$ sau $P_3 = P_1 - (D+T+A+R)$.

Evaluarea, cît mai exactă posibil, a rezultatelor obținute în școlarizarea unei generații face necesară, odată cu analiza schimbărilor ce se produc în componența acesteia, stabilirea influențelor pe care le exercită fiecare din aspectele arătate asupra școlarizării unei generații.

3. *Rezultate, constatări, sugestii*

Următorul tabel înfățișează, sintetic, datele obținute în dinamica școlarizării eșantionului studiat.

Generația școlară	Promoția inițială (P_1)	Decedați	Transferați	Promoția reală (P_2)	Promoția școlarizată (P_3)	
					număr	% din P_2
1963—1971	5 624	12	958	4 654	4 289	92,2
1964—1972	4 981	13	758	4 210	3 964	93,7
1965—1973	5 058	10	733	4 315	4 083	94,6

După cum se poate observa, de la un an la altul, în succesiunea celor trei generații școlare, a crescut procentul elevilor care au terminat școala generală.

Diferențele dintre numărul elevilor care au absolvit școala generală și efectivele celor ce trebuiau școlarizați (promoțiile reale) din generațiile respective le reprezintă elevii care au părăsit școala înainte de terminarea cursurilor. Trebuie menționat faptul că, în afara pierderilor rezultate prin abandonarea cursurilor, există și o categorie de elevi care, deși au absolvit școala generală, au rămas repetenți o dată sau de mai multe ori, prelungind astfel durata de școlarizare.

În acest articol nu ne vom opri asupra problemelor, pe care le antrenează abandonul școlar și repetența, ci vom înfățișa numai unele constatări în legătură cu dinamica școlarizării generațiilor. Mai întîi, prin compararea efectivelor promoțiilor inițiale cu cele ale promoțiilor reale din fiecare generație rezultă că, în afară de pierderile biologice, numărul elevilor care s-au transferat de la o școală la alta este relativ mare, reprezentînd, la cele trei generații, între 14% și 17% din efectivele inițiale ale promoțiilor respective.

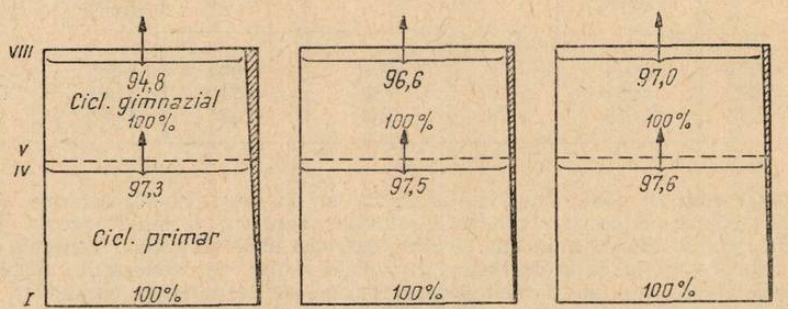
Deşi categoria elevilor transferaţi nu a constituit un obiectiv al cercetării noastre, totuşi, date fiind dimensiunile acestui fenomen, precum şi faptul că de cele mai multe ori şcolile nu cunosc evoluţia acestor elevi după transferarea lor, apreciem că în rîndul acestora ar putea fi încă multe cazuri de pierderi. De aceea, considerăm necesară o mai atentă urmărire a şcolarizării elevilor care se transferă de la o unitate şcolară la alta şi mai ales instituirea răspunderii fiecărei unităţi şcolare pentru şcolarizarea elevilor care se mută la altă şcoală pînă în momentul în care există confirmarea înmatriculării lor la noua unitate.

Urmărindu-se procesul de şcolarizare a celor trei generaţii în şcoli *din medii sociale diferite*, putem constata că în *şcolile urbane coeficientul de şcolarizare a efectivelor de elevi este mai ridicat decît în cele din mediul rural.*

Promoţia	Promoţia reală (P_2)		Promoţia şcolarizată (P_3)			
	urban	rural	urban		rural	
			Nr.	%	Nr.	%
1963—1971	1521	3133	1397	92,0	2892	92,3
1964—1972	1409	2801	1345	95,3	2619	92,0
1965—1973	1515	2800	1449	95,8	2634	94,0

Deşi, la unele generaţii, diferenţele nu sînt prea mari, totuşi, ele arată necesitatea ca autorităţile locale, în primul rînd inspectoratele şcolare judeţene, să adopte măsuri adecvate şcolilor din mediul rural, pentru şcolarizarea integrală a efectivului fiecărei promoţii.

Este semnificativă, de asemenea, *examinarea procesului de şcolarizare pe cele două cicluri ale şcolii generale : primar şi gimnazial.* Evoluţia şcolară a efectivelor celor trei promoţii demonstrează faptul că în ciclul primar se realizează procente mai ridicate de şcolarizare decît în ciclul gimnazial.



1963—71 1964—72 1965—73

Compararea rezultatelor obţinute în cele două cicluri de învăţămînt ne mai arată că, pe fondul general al îmbunătăţirii, de la an la an, a şcolarizării promoţiilor în şcoala generală, progresele înregistrate în ciclul gimnazial sînt mai evidente, marcînd o creştere de la 94,8% la 97%. Considerăm că aceste rezultate sînt urmarea măsurilor aplicate, în ultimii ani, în direcţia consolidării şcolii generale de 8 ani, prin îmbunătăţirea încadrării cu profesori calificaţi prin perfecţionarea activităţii didactice ş.a.

În ceea ce privește rezultatele școlarizării băieților și a fetelor trebuie să remarcăm că cercetarea nu a pus în evidență diferențe semnificative între sexe.

O mare varietate de situații se constată, însă, atunci cînd sînt examinate rezultatele școlarizării în diferite unități școlare.

Prima constatare care se impune este aceea că din cele 101 școli generale de 8 ani luate în studiu, numai 4 unități au realizat școlarizarea integrală a efectivelor celor trei promoții. Alte 15 școli generale au realizat școlarizarea integrală a două din cele trei promoții, iar 33 de școli au obținut un asemenea rezultat numai la cîte o promoție. Celelalte 49 de școli, deci jumătate din lotul de sondaj, au înregistrat pierderi de elevi, pînă la absolvire, la toate promoțiile luate în studiu. Frecvența mare a pierderilor școlare, în rețeaua unităților, atestă necesitatea abordării frontale a problemelor pe care le comportă școlarizarea integrală a efectivelor generațiilor școlare și aplicarea măsurilor adoptate la scara întregii rețele școlare.

A doua constatare ce se desprinde din examinarea fenomenului în profil teritorial o constituie existența, în fiecare județ, a unor unități școlare care înregistrează procente de școlarizare mult sub nivelul mediu realizat în județul respectiv. Determinat de condiții specifice socio-economice, dar și de activitatea mai mult sau mai puțin susținută a școlii, pe harta școlară a județelor apar unități sau chiar zone în care problema integrării școlare a tuturor copiilor se pune cu deosebită acuitate. Aceasta reclamă un plus de efort din partea personalului didactic din aceste localități pentru depășirea dificultăților existente în școlarizarea fiecărei generații, iar din partea inspectoratelor școlare, obiect de atente preocupări.

Problematica procesului complex al școlarizării întregului efectiv al fiecărei generații, precum și al înlăturării pierderilor și întîrzierilor în școlarizare, este mult mai bogată. Ne-am oprit, în studiul de față, numai asupra acelor aspecte care privesc modificările ce se produc în componența unei generații școlare pînă la absolvirea școlii generale. Această analiză urmează să fie întregită cu examinarea aspectelor metodologice și a rezultatelor obținute în legătură cu abandonarea cursurilor și cu repetenția.

BREVIAR

• *Tehnologia și învățămîntul general* este tema principală a revistei trimestriale „Pespectives" (vol. VI, nr. 1, 1974), editată de UNESCO. În legătură cu această temă, Harold A. Foecke, care conduce divizia învățămîntului preuniversitar al științelor și al tehnologiei din cadrul UNESCO, în studiul *Lumea modelată de om*, dezvoltă ideea că prin introducerea în învățămîntul general a unor elemente de tehnologie, judicios concepute, elevii se vor familiariza cu elementele de bază necesare pentru executarea unei meserii și își vor însuși experiența luării unor decizii și a exercitării acestora. „Dosarul" consacrat aceleiași teme conține studii cu privire la : învățămîntul integrat al științelor în școlile primare africane ; învățămîntul politehnic din Republica Democrată Germană ; învățămîntul profesional în Sri-Lanka ; reforma învățămîntului secundar din Brazilia ; universitățile deschise din Anglia, terminîndu-se cu prezentarea unor soluții posibile, precum și cu o bibliografie selectivă.

ELEMENTE DE PROBLEMATIZARE ÎN LECȚIILE DE ISTORIE

Conf. univ. dr. VICTOR POPA
Universitatea Cluj

Crearea sau punerea de probleme, de situații-problemă, care stimulează procesul de gîndire și cunoaștere, constituie propriu-zis procesul cunoscut sub termenul de problematizare. Acesta este sensul său real, derivat din noțiunea de problemă. Prin urmare, vom înțelege prin problematizare modalitatea sistematică de activizare sau stimulare a gîndirii elevului, în scopul cunoașterii și învățării prin intermediul unor probleme sau situații-problemă. „În sensul științei moderne, a problematiza înseamnă a ajuta pe elev să depășească neconcordanțele ce se ivesc la un moment dat între datele experienței și cele ale științei" [1].

Condiționată de existența unor situații-problemă, a unei puternice motivații (nevoie, interes), a unui sistem de cunoștințe dat, problematizarea sau învățarea pe bază de probleme are o deosebită valoare cognitiv-formativă. Ea favorizează dezvoltarea capacităților de cunoaștere ale elevilor, interesul, curiozitatea, pasiunea pentru știință, aspirarea către competență, îi învață strategiile euristice ale „descoperirii", asigură o însușire temeinică a cunoștințelor, dezvoltarea personalității elevului etc.

Legătura strînsă dintre învățarea pe bază de probleme și învățarea prin descoperire, dependența descoperirii de situația-problemă a făcut pe unii dintre autori ca să includă ambele procese în sfera noțiunii de problematizare, iar aceasta să fie considerată ca „o modalitate metodică de lucru, care constă în punerea și rezolvarea de probleme", să accentueze faptul că „esența acestei modalități sistematice de lucru o formează problema și rezolvarea ei" [2].

Dar această părere e greu de admis din cauză că problematizarea și „descoperirea" sînt două procese deosebite, deosebite prin obiective și conținut. Ca atare, le vom trata în mod deosebit, dar fără a pierde din vedere legătura dintre ele.

În sfîrșit, cu privire la problematizare mai este necesară și o altă observație și anume : ea este considerată de către unii specialiști drept o metodă didactică, iar de către alții drept un principiu, un sistem, o nouă teorie a învățării, o tendință legică etc. Dar și împotriva acestor aprecieri se ridică obiecțiuni : în primul rînd existența unui „principiu al însușirii active și conștiente a cunoștințelor", căruia i se subordonează și problematizarea ; există apoi și o metodă a conversației, o conversație euristică, ce încorporează și problematizarea. În asemenea condiții, înclinăm a crede că cea mai justă apreciere a problematizării este considerarea ei ca un procedeu logic de învățare sau ca o „modalitate" metodică de învățare.

Pentru a vedea mai îndeaproape în ce constă o situație-problemă, care-i este structura, condițiile, funcțiile etc., să examinăm un exemplu de situație-problemă din domeniul geografiei, care aparține lui Bruner.

Unor elevi din clasa a VI-a li s-a prezentat o hartă care nu conține decît indicarea rîurilor, lacurilor și resurselor naturale. Li s-a cerut apoi să arate unde vor fi așezate principalele orașe, liniile de cale ferată și șoselele. La sfîrșit, pentru verificarea ipotezelor emise, li s-a prezentat o hartă adecvată [3].

Examinînd exemplul lui Bruner constatăm la el existența a două elemente cunoscute : scopul și condiția dată : rîurile, lacurile și resursele naturale ale regiunii geografice și un element necunoscut, locul amplasării orașelor, căilor ferate și șoselelor, adică problema de rezolvat.

Cerințe ale creării de situații-problemă. Din analiza exemplului menționat și a multor altora cunoscute de noi toți, rezultă că *principala condiție a creării de situații-problemă o formează prezența unei probleme teoretice sau practice, cu cele trei componente ale sale,* care obligă pe elev la un efort de gîndire și cunoaștere ; absența problemei nu pledează decît pentru o falsă situație-problemă.

În al doilea rînd, este necesar ca problema să se identifice cu întrebarea, astfel ca aceasta să fie o adevărată întrebare-problemă, iar întrebarea, la rîndul său, să aibă un caracter tensional.

În al treilea rînd, dacă ne gîndim la obiectivul esențial, situația-problemă să ducă, pe cît este cu putință, la angajarea intensă și plenară a operațiilor logice ale gîndirii, în special a celei creatoare, inventive.

În crearea de situații-problemă, o importanță deosebită o reprezintă structura materialului faptic cu care se operează. Aceasta cere ca structura procesului de cunoaștere să corespundă logicii interne, structurii conținutului respectiv.

Între elementele cunoscute din sistemul de cunoștințe dat și elementele necunoscute trebuie să existe o proporție justă.

Crearea de situații-problemă nu este legată de un anumit tip de lecție, nici de o anumită etapă a ei. Cu toate acestea, lecțiile care oferă cele mai multe posibilități de construire de situații-problemă sînt lecțiile de dobîndire de noi cunoștințe, cele de recapitulare-generalizare etc. În ultimă instanță, în crearea de situații-problemă, rolul de căpetenie îl deține conținutul, natura materialului, iar celelalte date, ca locul, metoda, timpul sau momentul cel mai potrivit, rămînînd a fi alese sau determinate în cursul desfășurării lecției de către profesor.

Clasificarea situațiilor-problemă. Pe baza structurii funcționale a acțiunii și a locului pe care necunoscuta îl ocupă în interacțiunea celor trei componente : scopul urmărit, mijlocul de rezolvare a problemei și condiția principală care determină problema, situațiile-problemă au fost clasificate în mai multe categorii, tipuri sau modele. Astfel, psihologul sovietic A. M. Matiușkin a stabilit patru atari tipuri sau modele teoretice de bază și anume : modelul obstacolului (tipul behaviorist sau comportamentist), modelul „întreruperilor" (tipul gestaltist), modelul alternativei (tipul probabilistic) și modelul informațional (tipul informațional) [4].

Aceste tipuri sau modele, general-teoretice, își găsesc o certă aplicare și în predarea și învățarea istoriei în școală, întrucît diferitele categorii de fapte și evenimente istorice corespund întocmai clasificării lui Matiușkin.

Modelul obstacolului. În acest caz se poate lesne dovedi cum o primă categorie de fapte și evenimente istorice oferă posibilitatea creării de situații-problemă de tipul obstacolului. Acesta este modelul sau tipul de situații-problemă cel mai des întîlnit în faptele sau evenimentele istorice. El se caracterizează prin lipsa drumului direct spre scopul urmărit, prin necesitatea depășirii obstacolului ce se află în calea realizării scopului. Elementul esențial pe care trebuie să-l observăm aici constă în faptul că, în acest tip de situație-problemă, procesul de gîndire al personajului istoric apare în momentul în care el nu poate ajunge la obiectivul stabilit și deci e silit să facă efort de gîndire, de deliberare, pentru a putea învinge obstacolul ce-i stă în cale.

De exemplu, în clasa a V-a, în lecția „Răscoala condusă de Spartacus", în mod firesc se pot crea două situații-problemă : una în momentul în care Spartacus, retras pe muntele Vezuviu cu sclavii răsculați, este încercuit de către armata romană, prin blocarea singurului drum de retragere, de pe panta muntelui (73 î.e.n.) ; a doua, similară, cînd este blocat din nou, în sudul Italiei, în momentul în care voia să treacă cu armata de sclavi în Sicilia (72 î.e.n.).

În ambele cazuri, cele trei elemente ale situației-problemă sînt prezente două cunoscute : o situație critică (un pericol, un obstacol) și un scop precis (salvarea sclavilor), precum și un al treilea element necunoscut : ieșirea din blo-

cadă (problema de rezolvat). În fiecare din aceste exemple, necunoscuta coincide cu mijlocul acțiunii ; în fiecare, ieșirea din impas, depășirea obstacolului reprezintă, fapt important, efortul principal de gîndire, căutare, de rezolvare a situației-problemă.

La istorie, cele mai multe fapte și evenimente generează situații-problemă de acest tip.

Modelul „întreruperilor" sau al „golurilor". A doua categorie de fapte și evenimente istorice ilustrează modelul „întreruperilor" sau al „golurilor". Acest model constă în ivirea unor „goluri", „întreruperi", în „destrucția" unor structuri, sisteme, condiții, acțiuni, în dezvăluirea unei noi legități, a unei noi relații care să explice un fenomen sau să determine un adevăr.

În cazul nostru, folosim acest model în completarea „golurilor" intervenite în schemele structurale. Astfel, spre exemplu, în secolele XIV-XV, cele trei țări românești aveau următoarea structură de clasă : boierime sau nobilime, țărănime dependentă (rumâni, vecini, iobagi), robi (țigani, tătari), o pătură de țărani liberi și una de tîrgoveți sau orășeni. Omiterea unei clase sau categorii sociale, spre exemplu a țărănimii libere, din această structură ar provoca o „destrucție", un „gol". Aceasta impune determinarea verigii de legătură, pentru refacerea structurii.

Un alt exemplu ne arată cum, pentru explicarea unui fenomen sau stabilirea unui adevăr istoric, e necesară dezvăluirea unei relații noi între fenomene. Să luăm cazul „Cruciadelor", a cruciadei I (1095-1099) și s-o examinăm din punct de vedere al rezultatelor. Cruciații, cucerind teritoriile din Orient, Palestina și o parte din Siria, întemeiază aici regatul Ierusalimului, principatul Antiohiei și comitatele de Edessa și Tripoli, ca state vasale regatului Ierusalimului. Cruciadele sînt în fond expediții militare cu caracter de jaf și cotropire. Scopul lor, declarat, era acela al eliberării Ierusalimului și a locurilor învecinate, numite de religia creștină „locuri sfinte", de sub stăpînirea turcilor.

În această situație-problemă, ca și în cea de mai sus, avem trei elemente, două cunoscute : condiția (rezultatele cruciadei) și mijlocul acțiunii (expediția) și un scop declarat : al eliberării Ierusalimului și a regiunilor învecinate.

Dar, în cazul acesta, dacă comparăm condiția (rezultatele cruciadei) cu mijlocul acțiunii (expediție de jaf și cotropire) ajungem la concluzia că scopul cruciadei n-a fost cel declarat (eliberarea Ierusalimului și a regiunilor învecinate), ci altul : întemeierea de noi state feudale în Orient. În felul acesta, între condiția și mijlocul acțiunii, între două fapte sau evenimente istorice, se stabilește o relație nouă, se dezvăluie un adevăr nou.

În predare, mersul gîndirii trece de la cauze la efecte, în vreme ce în cercetarea istorică de la efecte la cauze, fapt care permite crearea de numeroase situații-problemă de acest fel.

În situațiile-problemă de acest tip, necunoscuta coincide cu scopul, iar efortul principal de gîndire al elevului se produce în momentul în care se stabilește noua relație dintre fenomene.

Modelul alternativei. O a treia categorie de fapte și evenimente istorice oferă posibilități de creare a unor situații-problemă de tipul „alternativei".

În anul 1914 — referindu-ne la o lecție din materia anului IV de liceu — cercurile politice burghezo-moșierești din România, deținînd puterea de stat, în problema desăvîrșirii unității statului, spre deosebire de partidul clasei muncitoare (P.S.D.M.R.), care se pronunța contra războiului și concepea realizarea acestui mare act istoric pe cale revoluționară, se aflau în fața a două alternative, ambele cu riscuri și cîștiguri pentru ele : de a intra sau nu în război.

Alternativa reprezintă deci o altă situație-problemă.

În cazul alternativei, necunoscuta coincide cu condiția acțiunii, iar procesul de gîndire se declanșează în momentul alegerii alternativei. Pe lîngă acestea, se mai poate observa că, în situațiile-problemă de acest tip, hotărîrea se ia după principiul „da-nu", că între acest model și modelul problemelor de baraj sau obstacolului există o strînsă legătură : în cazul situațiilor-problemă, de tipul obstacolului, intră în mod obligatoriu alternativa, adică alegerea între mai multe mijloace posibile pentru realizarea scopului.

O situație-problemă, asemănătoare alternativei, o reprezintă *ipoteza.* Problema localizării Posadei, locul de luptă dintre Carol Robert, regele Ungariei și Basarab I, domnul Țării Românești, nu este nici azi pe deplin elucidată. Cu privire la identificarea acestui loc s-au emis, în istoriografia noastră, două ipoteze : după una, Posada ar fi situată pe drumul dintre Cîmpulung-Muscel și Bran, iar după alta, în Țara Loviștei, pe drumul dintre Curtea de Argeș și Sibiu.

Ca și în cazul alternativei, reconsiderarea vechilor date, în lumina unor noi dovezi documentare, provoacă un proces de gîndire, argumentare, de admitere sau respingere a unei ipoteze sau alta. Procesul de gîndire începe odată cu confruntarea dovezilor noi și vechi.

În situația-problemă, de tipul ipotezei, avem aceleași elemente componente : scopul (cunoscut : dorința regelui Ungariei de a supune Țara Românească și de a scoate din domnie pe Basarab), mijlocul (cunocut : războiul) și un element necunoscut : condiția, problema de rezolvat. Deci, în ipoteză, necunoscuta coincide tot cu condiția ca și în modelul alternativei.

Modelul informațional sau al contradicțiilor cognitive. În acest tip de situație-problemă, nota caracteristică și importantă constă în faptul că actul de gîndire este conceput ca proces de obținere de noi informații, de asimilare de noi cunoștințe. Între modelul informațional și cel al „golurilor" sau gestaltist este o apropiere vizibilă căci, așa cum arată Matiușkin, acest model constituie, într-o măsură oarecare, o dezvoltare a modelului gestaltist, care pornește tot de la calitatea gîndirii de a acumula noi cunoștințe și de la efectul noilor informații asupra situațiilor-problemă create.

Condiția principală care determină, în acest model, situația-problemă o constituie lipsa de concordanță dintre cunoștințele vechi, existente în conștiința elevului în clipa în care i se prezintă problema și cele noi, care i se cer, sau „situația conflictuală" ce se produce între „necesitatea rezolvării unei probleme... și caracterul nesatisfăcător al cunoștințelor și tehnicilor de lucru pe care elevul le posedă în momentul respectiv (și de care nu se poate servi în găsirea soluției)" [5]. Această lipsă de concordanță provoacă restructurarea vechiului sistem de cunoștințe și reorganizarea lui în vederea obținerii de noi informații.

Modelul informațional are la bază, în ultimă instanță, o contradicție teoretică cognitivă, de aceea îl numim și modelul contradicțiilor cognitive. La acest tip de situație-problemă s-a referit desigur și V. Bunescu, atunci cînd a subliniat cu vigoare nota lui fundamentală : neconcordanța, contradicția, negația dialectică.

Un exemplu, bazat pe contradicție, ne ilustrează acum și acest tip de situație-problemă : N. Bălcescu, în anul 1850, a spus că viitoarea revoluție a românilor va fi o revoluție pentru unitatea națională. După cum se știe, o revoluție în țările române nu s-a mai produs, dar unitatea națională (Unirea Principatelor) s-a făcut. Să se explice contradicția !

Dacă analizăm și acest tip de situație-problemă, constatăm că în cuprinsul lui se găsesc cele trei elemente ale situațiilor-problemă : scopul — unitatea națională, unirea ; mijlocul — revoluția ; și o necunoscută : condiția. Apropierea dintre acest model și modelul „golurilor" este evidentă ; de asemenea, se poate observa și contradicția care se află la temelia lui.

În situațiile-problemă de acest tip, necunoscuta coincide cu condiția, iar efortul de gîndire începe odată cu confruntarea faptelor „contradictorii".

Cele patru tipuri de situații-problemă, specificate, nu epuizează întreaga sferă a acestora. Privite însă în ansamblul lor, apare limpede faptul că ele supun gîndirea elevului la un mare efort și o orientează, cu o deosebită forță, spre căutare, „descoperire", cunoaștere. Prin urmare, principala funcție a situațiilor-problemă este de natură cognitivă, formativ-educativă.

BIBLIOGRAFIE

1. V. Bunescu — *Stimularea gîndirii proprii — esența modernizării în predarea științelor sociale*, „Scînteia", anul XIII, nr. 9285 din 30 sep. 1972, p. 4.
2. Marin Drăguleț, *Activizarea elevilor la lecție în procesul predării disciplinelor umaniste*, teză de doctorat, Cluj, 1971, Universitatea Babeș-Bolyai, p. 60—61 (Biblioteca Facultății de istorie-filozofie, Catedra de pedagogie).
3. Jerome S. Bruner — *Procesul educației intelectuale*, Editura științifică, București, 1970, p. 49.
4. A. E. Matiuşkin, *Klassificatiia problememnih situații* (Clasificarea situațiilor-problemă), în „Voprosi psihologhii", nr. 5, sep—oct 1970, p. 23—25 (vezi Rodica Ciurea, în „Revista de referate și recenzii", seria Psihologie, nr. 2, 1971, p. 135—144).
5. ★ ★ ★ — *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt*, broșură editată de „Revista de pedagogie", București, 1971, p. 22—23.

• *Învățămîntul timpuriu al unei limbi moderne.* La Wiesbaden (R. F. Germania) a avut loc un simpozion în legătură cu studiul limbilor vii la nivelul învățămîntului preșcolar și primar. Interesul pedagogilor și al specialiștilor devine din ce în ce mai mare pentru această problemă, generînd numeroase cercetări și proiecte. Se caută răspuns la întrebarea dacă studiul timpuriu al unei limbi permite o cunoaștere mai bună a acesteia și în ce condiții. Studiul timpuriu al limbilor vii are cu precădere un caracter oral și se consideră că modelele fonetice și de vorbire se însușesc mai ușor la o vîrstă fragedă. Acestui punct de vedere i se opune opinia acelora care consideră că nu este nici un avantaj ca micii copii să vorbească incorect o limbă străină atunci cînd ei nu pot vorbi corect nici limba lor maternă. Mediul lingvistic extrașcolar constituie un factor decisiv pentru învățarea unei limbi străine de către copil. Reuniunea a admis în mod unanim că învățarea precoce a unei limbi vii va eșua dacă nu este asigurată continuitatea în studiu pentru toate grupele de vîrstă, inclusiv faza postprimară. De accea, studiul timpuriu al unei limbi este recomandat numai atunci cînd sînt asigurate toate condițiile pentru această continuitate. Conținutul programelor trebuie să țină seama de limba maternă a elevilor, de mediul de viață al țării (regiunii) unde se învață limba, și să creeze cele mai bune motivații posibile la elevi. Studiul ar trebui să se desfășoare zilnic, cîte 20—40 de minute, în raport cu vîrsta elevilor și cu personalul didactic disponibil.

COLABORARE ȘI COOPERARE EFICIENTĂ ÎNTRE GRĂDINIȚĂ ȘI ȘCOALĂ

DUMITRU GRIGORIU
Școala generală nr. 2 — Fălticeni

Concepția nouă despre locul și rolul învățămîntului preșcolar impune o nouă optică în domeniul relațiilor grădiniță-ciclul primar, în domeniul relațiilor educatoare-învățător, care trebuie să se concretizeze într-o colaborare, într-o cooperare cît mai rodnică în domeniul educației multilaterale a copilului.

O asemenea colaborare și cooperare e necesar să vizeze cel puțin următoarele domenii :

1) cunoașterea reciprocă a programelor de învățămînt pentru cele două trepte : învățămîntul preșcolar și ciclul primar (clasa I) ;

2) cunoașterea cît mai temeinică a copilului și a mediului său familial ;

3) pregătirea optimă a copilului de 6 ani pentru școală. Considerăm că o colaborare rodnică și eficientă nu poate porni decît de la cunoașterea temeinică a documentelor ce asigură orientarea celor două grade de învățămînt ale căror probleme sînt concretizate în programa învățămîntului preșcolar și programa învățămîntului primar. Programa constituind instrumentul de lucru al educatoarei sau învățătorului trebuie să cuprindă ansamblul de cunoștințe, priceperi și deprinderi pe care copilul să le însușească într-o etapă dată. Pentru a realiza o muncă sistematică, științifică, orice educatoare este datoare să cunoască de unde pornește în activitatea sa și unde va trebui să ajungă, sau, cu alte cuvinte, fiecare educator să știe să preia de la predecesorul său și să ofere celui ce-l continuă. E mai greu de realizat acest deziderat pentru o educatoare, deoarece copiii provenind din medii familiale diferite au un grad de dezvoltare foare variat, iar, pe de altă parte, nu toți preșcolarii parcurg cele trei grupe ale învățămîntului preșcolar ale căror sarcini sînt concretizate în programele destinate grupelor mici, mijlocii și mari.

În condițiile actuale, generalizîndu-se aproape pe întreg teritoriul țării cuprinderea în învățămîntul preșcolar a copiilor din grupa mare, educatoarele sînt în măsură să cunoască cel puțin țelul, scopul final al activității lor, axîndu-se pe pregătirea copilului pentru școală, pentru clasa I. Se impune, prin urmare, ca educatoarele să știe în mod precis cu ce noțiuni operează învățătorul în primele zile de școală la citit-scris, la aritmetică, la desen, la muzică, la educație fizică etc., ce priceperi și deprinderi solicită aceste discipline în partea lor introductivă, ca ele să constituie de fapt, scopul final al tuturor activităților concrete pe care le desfășoară în decursul activităților cu preșcolarii.

În aplicarea programelor este necesar să se realizeze o dublă colaborare, atît între specialiști cît și între practicieni, pe linie orizontală, spre a stabili conexiunile interdisciplinare și eliminarea aspectelor auxiliare care duc de fapt la supraîncărcarea elevilor și pe linie verticală, pentru a realiza continuitatea impusă de cerințele și logica fiecărei discipline în parte, dar și de caracteristicile specifice fiecărei vîrste căreia programa respectivă i se adresează. Faptul că asemenea cerințe nu sînt întotdeauna respectate, se reflectă chiar în predarea

unei discipline exacte ca, de exemplu, aritmetica, unde numerația se predă în învățămîntul preșcolar pe baza teoriei mulțimilor, iar la clasa I și, în general, la clasele I-IV, după sistemul clasic, ca în clasa a V-a să se reia modalitatea de predare pe baza aceleiași teorii a mulțimilor.

Nu trebuie să uităm că programele se adresează, în primul rînd, personalului didactic servindu-le drept instrumente de lucru, dar că ele privesc în ultimă instanță unul și același copil asupra căruia acționează succesiv sau simultan întreaga încărcătură a programei. De aceea, programele trebuie eliberate de tot ceea ce e de prisos în raport cu scopul fiecărei etape de învățămînt, să asigure o continuitate, o succesiune logică, rațională în procesele de educație și instruire specifice fiecărei etape și pe care copilul, elevul, trebuie să le parcurgă fără obstacole sau fără praguri. Acest lucru se poate realiza pe calea determinării cît mai precise a nivelului pe care copilul trebuie să-l atingă în dezvoltarea sa la diverse obiecte de învățămînt, cît și în domeniul educației, al noțiunilor moral-civice îndeosebi, nivel care trebuie să-l concretizeze programa pentru fiecare etapă de învățămînt și pe care să-l realizeze educatorul corespunzător acestor cerințe. Or, tocmai aceste cerințe ale programelor specifice etapelor anterioare și posterioare sînt prea puțin cunoscute sau chiar necunoscute de către educatorii în cauză.

Practic, această cunoaștere s-ar putea realiza pe mai multe căi :

— studierea programei preșcolare (grupa mare) la cursul de reciclare a învățătorilor și a programei școlare (clasa I) la cursul de reciclare a educatoarelor ;

— organizarea pe centre a unor consfătuiri comune între învățătorii ce vor preda la clasa I și educatoarele ce conduc grupa mare, în care să se discute programele respective ;

— discuția directă între educatoare și învățători, realizată pe circumscripții școlare, în scopul cunoașterii reciproce a programelor.

Orice programă se verifică și-și confirmă valabilitatea în procesul de aplicare. În același timp, însă, aplicarea programei presupune nu numai cunoașterea trăsăturilor psihice și fizice caracteristice unei anumite vîrste, ci și cunoașterea cît mai temeinică a fiecărui copil în parte. Cum între „general" și „particular" există o strînsă interdependență, e necesar ca la cursurile de reciclare, atît pentru învățători cît și pentru educatoare, să se introducă cel puțin o temă prin care să se amintească și să se completeze la zi tot ce e nou și necesar în cunoașterea vîrstei copilului. Pentru cunoașterea temeinică a trăsăturilor caracteristice fiecărei vîrste să se întemeieze acțiunea de studiere și cunoaștere a fiecărui copil în parte și pe care să o realizeze educatoarele și învățătorii printr-o colaborare cît mai rodnică și eficientă.

Sînt necesare și în acest domeniu cîteva măsuri concrete printre care sugerăm :

— repartizarea copiilor preșcolari în vîrstă de 5 ani la învățătorul care îi va învăța în clasa I ;

— organizarea unor schimburi de vizite și de manifestări cultural-artistice între copii preșcolari din grupa mare și cei din clasa a IV-a ;

— organizarea patronării grupei mari preșcolare de către elevii clasei a IV-a, iar în anul următor a elevilor din clasa I de către cei din clasa a V-a pentru a realiza o continuitate în procesul educativ.

Astfel de măsuri oferă învățătorului posibilitatea să-și cunoască viitorii elevi cu un an mai devreme, să le urmărească comportarea la grădiniță, să organizeze supravegherea preșcolarilor în deplasarea lor spre grădiniță de către pionierii clasei a IV-a pe care o conduce și care face parte, de fapt, din aceeași circumscripție școlară etc. Un rol deosebit îl au programele artistice organizate periodic în grădiniță sau în școală, respectiv între grupa mare și clasa a IV-a. Ele oferă preșcolarilor posibilitatea de a se manifesta în cadrul unui public mai apropiat de vîrsta lor, de a participa ca spectatori la programele oferite de elevii claselor a IV-a, prilej ce le oferă posibilitatea de a-și forma și consolida anumite deprinderi de comportament deosebit de necesare și în viața lor școlară de mai tîrziu. Observațiile culese în asemenea ocazii pot constitui un material valoros pentru caietul de observații psihopedagogic al educatorului sau al învă-

ţătorului, care să servească la completarea fişei preşcolarului, necesară la intrarea lui în clasa I.

Măsurile amintite concură la realizarea unei cît mai bune pregătiri a preşcolarului pentru viaţa şcolară de mai tîrziu. De mare eficienţă în pregătirea copilului pentru şcoală este „trusa viitorului şcolar" pe care o vedem realizată printr-o colaborare rodnică între educatoare şi învăţător.

Fiecare educatoare şi învăţător cunoaşte cît de numeros, dar, în acelaşi timp şi valoros este materialul didactic necesar predării numeraţiei mai ales pe baza teoriei mulţimilor. Or, cea mai mare parte din acest material poate fi confecţionat în condiţii bune şi foarte bune cu elevii clasei a IV-a în cadrul orelor de desen sau de îndeletniciri practice. Se pot realiza pe calea desenului şi decupajului figuri geometrice plane în diverse culori (pătrate, triunghiuri, dreptunghiuri, cercuri), seturi de legume, de flori, de fructe, de animale etc., pentru fiecare şcolar în parte şi care să constituie în final „trusa viitorului şcolar". Fără îndoială, că ea mai poate cuprinde diverse ilustraţii necesare dezvoltării vorbirii şi predării citit-scrisului, cunoaşterii mediului înconjurător etc. În afară de valoarea pe care trusa o are în procesul de instruire şi de educare în grădiniţă şi în clasa I, ea îndeplineşte un mare rol în dezvoltarea şi cultivarea interesului preşcolarului faţă de şcoală.

Putem conchide că o cooperare concretă şi pe multiple planuri între şcoală şi grădiniţă, între educatoare şi învăţător, constituie o cerinţă şi o necesitate obiectivă ce rezultă din poziţia nouă şi bine meritată pe care învăţămîntul preşcolar o deţine în structura actualului nostru sistem de învăţămînt.

PREGĂTIREA PENTRU ŞCOALĂ A COPIILOR DIN CASA DE COPII PREŞCOLARI

Prof. VERONICA BÂRLĂDEANU
Bucureşti

Analizînd insuccesele copiilor preşcolari la învăţătură, precum şi dificultatea în adaptare, ca şi nivelul scăzut al dezvoltării psihice, la care, uneori se adaugă şi atitudinea de neînţelegere a unor colective didactice din şcoala de masă, s-a ajuns la concluzia că sînt necesare unele măsuri menite să înlăture handicapul copiilor din casele de copii preşcolari. În acest scop, ne-am propus găsirea unor mijloace care să faciliteze adaptarea la şcoală a copiilor preşcolari.

În anii şcolari 1969—1973 la Casa de copii preşcolari nr. 2 din Bucureşti s-a urmărit modul în care sînt pregătiţi pentru şcoală copiii grupei de 6-7 ani. Ne-am preocupat, îndeosebi, de activitatea desfăşurată de grupa copiilor de 6-7 ani, întrucît vechea programă a activităţilor instructiv-educative din grădiniţe nu are în vedere această grupă de vîrstă, grupă care în casele de copii preşcolari este o realitate, copiii fiind şcolarizaţi în proporţie de 85 la sută la vîrsta de 7 ani.

Obiectivele propuse spre urmărire au fost următoarele :

— dezvoltarea interesului copiilor pentru învăţătură ;

— dezvoltarea vocabularului şi a exprimării copiilor în propoziţii constituite logic, exerciţii de analiză fonematică, dezvoltarea auzului fonematic, cercetarea defectelor de exprimare şi de vorbire şi pregătirea copiilor pentru citit ;

— pregătirea pentru scris — familiarizarea vizuală a copiilor cu tipul de scriere ce se va preda ; dezvoltarea grafiei, a motricităţii digitale, orientarea în spaţiul grafic (tablă, caiet) şi folosirea instrumentelor de scriere (creion, cretă, pix, stilou) ;

— În ultima etapă, s-a urmărit și familiarizarea cu abecedarul, lotoul, alfabetarul.

Conținutul activităților programate de noi a constat din :

— prelucrarea elementelor de limbă — propoziția, silaba, sunetul, exerciții de formare a cuvintelor din sunete ;

— diferențierea formelor grafice (cerc, oval, pătrat, triunghi etc.) ;

— desenarea elementelor grafice în contur, decupaj de litere, formarea elementelor grafice din plastilină, desen cu degetul pe nisip, desen după contur, obișnuirea cu rețeaua grafică (pătratul, rîndul de bază) ;

— numărat și socotit, completat cu elemente de grafia cifrelor, dezvoltarea logicii matematice prin jocuri specifice, cunoașterea și mînuirea banilor, cunoașterea unităților de timp și a ceasului.

Introducerea acestor elemente specifice vieții și solicitărilor școlare nu au exclus caracterul particular al activităților cu preșcolarii. Fiind vorba de copii de 6—7 ani s-a făcut o medie a curbei de solicitare impusă de activitatea din clasa I și a aceleia prevăzută de vechea programă a grădinițelor pentru grupa copiilor de 6-7 ani. S-a modificat atît frecvența cît și durata activităților, apropiindu-le de ceea ce li se cere copiilor de 6 ani, școlarizați în clasa I.

La o primă cercetare, programul propus de noi dă naștere la două observații ce par a fi justificate. În primul rînd, creșterea timpului afectat însușirii cunoștințelor ar putea duce la supraîncărcarea copiilor, la obosirea lor, și, în al doilea rînd, vechea și mereu aceeași dispută dacă să-i învățăm sau nu pe copii — înainte de a merge la școală — noțiunile preabecedare sau chiar scrierea și citirea.

În cazul primei observații, practica muncii educative din casele de copii ne-a demonstrat că o creștere a timpului rațional organizat menține curba de oboseală la un nivel procentual mult mai scăzut decît prevederea în programul zilei la „activitățile libere alese", care în aceste unități au un specific aparte.

În ceea ce privește a doua observație, s-a luat în considerație faptul că, în momentul școlarizării, copiii preșcolari veniți din casele de copii trec prin două șocuri psihice deosebite, își schimbă fundamental modul de viață, se rup de educatoarea care i-a crescut, de tot ce i-a încurajat pînă atunci, fără să păstreze în această viață nouă nimic din ce au trăit pînă atunci, din ce a constituit mediul lor ambiant, material și afectiv. De obicei efortul psihic de acomodare este însoțit de multă anxietate și opoziție. Pe de altă parte, pe lîngă această schimbare de mediu, copilul vine în contact cu un univers nou și străin pentru el : mediul școlar, colegii în discuțiile cărora se reflectă situații de familie, de viață obișnuită. Copilul vede pentru prima oară o sumedenie de obiecte pe care, instituționalizat fiind, nu le-a văzut niciodată și pe care nu le cunoaște, are relații calitativ noi cu învățătoarea și colectivul de copii. Inundat de aceste impresii noi și nevoit să se integreze în colectivul clasei de copii școlari, diferit de cel anterior, copleșit de stimuli noi, copilul inhibat de teamă și depășit de volumul imens al informațiilor oferite brusc de către mediul înconjurător, este incapabil de concentrarea pe care o reclamă procesul de învățămînt. Perioada de acomodare este fatală, dacă din punct de vedere pedagogic nu este foarte bine condusă.

În ceea ce privește conținutul propriu-zis al programei aplicate de noi s-a referit la cuantumul de cunoștințe pe care trebuie să-l aibă copiii din casele de copii și care să fie egal cu acela al copiilor care au frecventat grădinița sau vin din mediul familial. Observîndu-se că deficitul principal al copiilor instituționalizați se manifestă pe planul dezvoltării vorbirii, s-a insistat în mod special asupra efectuării acestor activități. De asemenea, s-au introdus predarea elementelor de numărat și socotit și exerciții grafice, activități necesare asigurării unei mai bune integrări școlare.

În concluzie, în cadrul experimentului, s-a ținut seama ca la grupele de 3-4 ani și 4-5 ani tematica și cuantumul de cunoștințe ca și sarcinile educative propuse de experimentul nostru să fie respectate, iar pentru temele mai dificile la care copiii își însușesc cunoștințele mai greu, s-a efectuat un număr de ore în plus. De asemenea, în tot cursul anului am prevăzut la toate grupele o acti-

vitate de observare efectuată obligatoriu în afara casei de copii, activitate care pentru grupa copiilor de 6-7 ani a constituit o preocupare specială, prelungită cu 3-4 ore.

În toate grupele, în cadrul activităților de dezvoltare a vorbirii, în planificarea tematică s-a prevăzut o activitate consemnată ca: „pronunțare corectă", afectîndu-i-se la grupe de 3 ani — 16 activități anual, la grupa de 4 ani — 19 activități anual, la grupa de 5 ani — 21 de ore și la grupa de 6 ani — 24 de ore anual. Aceste ore au fost efectuate de către profesorul logoped, iar uneori de către educatoare.

Un loc deosebit îl ocupă în activitatea noastră, în vederea pregătirii copiilor pentru școală, activitățile menite să dezvolte gîndirea independentă a copilului, calculul mental, logica matematică și învățarea scrierii cifrelor cu care urmează să opereze în clasa I.

Pentru dezvoltarea vorbirii, principiul călăuzitor care a stat la baza experimentului aplicat de noi a fost acela al sintetizării cunoștințelor, închegarea lor într-un sistem, stimularea gîndirii logice și a imaginației copiilor, alcătuirea din cunoștințele fragmentar însușite a unui tablou unitar și complex de viață care relevă legătura cauzală a fenomenelor.

Pentru activitățile de educație muzicală și memorizare, educatoarele — în raport cu temele de dezvoltare a vorbirii, cuprinse în planificarea calendaristică — au planificat poezii și cîntece adecvate. De asemenea, activitățile de modelaj au fost în concordanță cu planificarea exercițiilor grafice, copiii au executat din plastilină forme sau figuri pe care le-au învățat la predarea semnelor grafice și a desenului liniar. În felul acesta s-a realizat consolidarea deprinderilor, obișnuirea cu formele respective și o creștere a îndemînării manuale.

Pornind de la ideea că un exercițiu grafic este o ocupație manuală menită să dezvolte îndemînarea și capacitatea efectuării gestului grafic, observarea activă și conștientă a formei, dimensiunii și așezării în pagină a liniei folosite în scriere, am avut în atenție efectuarea exercițiilor grafice în programa de desen elaborată de noi pentru grupa de 6-7 ani. În acest scop, am adăugat la activitățile săptămînale trei activități distincte: a) semne grafice; b) desen liniar; c) desen liber. Dacă pentru punctele *a* și *b* s-a elaborat o tematică precisă, pentru orele de desen liber s-a dat doar indicația ca temele propuse de educatoare să fie în concordanță cu tematica de dezvoltare a vorbirii. De exemplu, cînd s-au observat fenomenele naturii, copiii au avut libertatea să-și aleagă orice subiect de compoziție legat de conținutul temei respective. Materialele de folosit (creion colorat, acuarele etc.) au fost la liberă alegere. Desenele realizate — spre deosebire de celelalte două activități efectuate pe foi în pătrățele — s-au efectuat pe foi de desen (bloc școlar) și s-au păstrat în dosarul fiecărui copil.

La activitățile de decupaj și de confecții s-au efectuat lucrări cu caracter practic, s-au decupat figuri geometrice, s-au cusut nasturi, capse, s-au reparat ciorapi, s-a introdus elastic în diferite obiecte, s-au reparat mici rupturi, s-au tivit batiste. Pentru aceasta, s-a asigurat fiecărui copil o trusă de cusut cu ibrișin, ace, nasturi etc., s-au folosit, de asemenea, trusele existente în comerț „Să învățăm să coasem" etc. Cu băieții s-au executat lucrări de traforaj. Planificarea acestor activități a fost lăsată la latitudinea și priceperea educatoarei, avîndu-se în vedere că în viitor copiii vor fi școlari.

În efectuarea activităților legate de grafie am insistat pe respectarea cu strictețe a spațiilor, orientarea conștientă în pagină, efectuarea exercițiilor cerute de educatoare într-un timp dat, îngrijirea caietelor și rechizitelor. Copiii au fost deprinși să aibă trusa școlară personală, penar, creioane negre, creioane colorate, trusa de lucru manual etc. Păstrarea caietelor s-a făcut în clasă și caietele nu s-au folosit decît pentru activitățile obligatorii.

La orele de „pronunțare corectă" cînd se despărțeau cuvintele în silabe li se prezenta copiilor imaginea sunetului, apoi ca material didactic s-au folosit imagini decupate și în mod obligatoriu caietul de desen liniar. Imaginile desenate de copii respectă succesiunea predării literelor din abecedar.

Pentru citirea imaginilor în cadrul acelorași ore, am folosit și abecedarul din primul an și o parte din al doilea an, al școlii ajutătoare pe care-l consi-

deram mai indicat pentru început. Acolo unde abecedarul școlii ajutătoare cuprindea o aglomerare de imagini pe o pagină, educatoarea a confecționat măști cu ferestre mobile din hîrtie.

În cadrul experimentului, repetările au îmbrăcat cele mai variate forme. De pildă, dacă s-a prevăzut în plan povestea „Scufița Roșie", afectîndu-i-se acestei teme mai multe activități, — copiilor li s-a făcut povestirea de către educatoare, citirea unei suite de imagini, prezentarea diafilmului, dramatizarea, repovestirea copilului, convorbirea. Un principiu care a fost respectat cu strictețe a fost acela de a-i obliga pe copii să urmărească cauzalitatea lucrurilor, educatoarea formulînd continuu întrebarea *de ce?* — și conducînd astfel firul gîndirii copiilor pe un făgaș logic, determinîndu-i să folosească cunoștințele și experiența de viață.

Rezultatele experimentului le-am urmărit la clasele întîi unde au fost repartizați copiii. S-a constatat că mai toți copiii veniți din Casa de copii preșcolari nr. 2 au fost bine pregătiți pentru școală. Copiii prezentau ușurința în expunerea cunoștințelor, stăpîneau lexicul de bază și structura gramaticală a limbii materne.

Modul de integrare a copiilor școlarizați din Casa de copii nr. 2 unde s-a aplicat acest experiment, demonstrează că preocuparea noastră pentru școlarizarea copiilor, precum și punctul nostru de vedere sînt adecvate atît grupei de vîrstă, cît și condițiilor de pregătire a copiilor din casele de copii.

ELEMENTE DE MODERNIZARE A PREDĂRII ARITMETICII LA CLASA I

Înv. EMILIA ZARESCU,
Școala generală nr. 111 — București

Cunoscînd faptul că în clasa I copiii întîmpină greutăți în însușirea corectă a noțiunii de număr, am precedat-o de alte noțiuni, ca de exemplu: cantitate, ordine, mulțime și elemente ale unei mulțimi, pe care elevii le-au descoperit prin manipularea diferitelor obiecte (materiale).

În însușirea numerelor naturale (numărul natural fiind o proprietate a mulțimilor echivalente) am apelat pe de o parte la experiența elevilor, întrucît majoritatea acestora știau să numere la venirea lor în școală, iar pe de altă parte la activitățile desfășurate în perioada premergătoare. Astfel, odată cu scrierea elementelor grafice, ora de aritmetică am completat-o cu jocuri de ordonare a materialului pus la dispoziția elevilor (buline, bețișoare etc.), de apreciere a acestuia din punct de vedere cantitativ.

Avînd în vedere situația nouă în care se desfășoară procesul de predare-învățare, la începutul anului școlar 1973—1974 m-am preocupat în mod deosebit de confecționarea materialului necesar în predarea aritmeticii. S-au confecționat planșe mari cu diferite peisaje. Pe acestea au fost fixate, cu cleme metalice, figuri ca: fluturași, ciupercuțe, iepurași, păsări cu ajutorul cărora am alcătuit cu elevii probleme pe care ei le-au rezolvat oral.

De la început am căutat ca aceste materiale să fie cunoscute de elevi și chiar unele să rămînă permanent în clasă pentru a nu le stîrni curiozitatea în timpul folosirii și a le sustrage atenția de la esențialul problemelor de studiu.

Am introdus noțiunea de mulțime și elementele unei mulțimi, ordonarea elementelor mulțimilor, mulțimi perechi sau mulțimi cu mai multe sau mai puține elemente într-o parte sau alta. Precizez că elevii nu și-au însușit teoria mulțimilor, ci acțiunea cu mulțimi.

În această perioadă le-am cerut elevilor să compare două mulțimi, să folosească termenii „mai mult", „mai puțin", „tot atît", să ordoneze elementele unei mulțimi în perechi, avînd același număr de elemente, să pună în corespondență două mulțimi. De exemplu, le-am cerut să pună în partea dreaptă 6 mere, iar în partea stîngă 7 cireșe și apoi să le grupeze în perechi de cîte 2 fructe. Elevii au constatat că fiecărui element din partea dreaptă îi corespunde un element din partea stîngă și că rămîne un element care nu poate fi pus în corespondență.

În alt caz, le-am cerut să pună în partea dreaptă 6 iepurași și în cea stîngă 6 cățeluși, pe care apoi să-i așeze în perechi de cîte două animale, împerechind stînga cu dreapta și invers. Au constatat astfel că fiecărui element din dreapta îi corespunde un element din stînga și fiecărui element din stînga îi corespunde unul din dreapta (corespondență biunivocă). Acest sistem de lucru mi-a fost sugerat de experimentele unor cercetători și cadre didactice.

Treptat, tot prin joc, am ajuns și la mulțimea zero (vidă) sau fără nici un element, iar apoi la reprezentarea grafică a mulțimilor — printr-o curbă închisă erau fixate elementele unei mulțimi reprezentate prin : segmente de dreaptă, puncte, triunghiuri etc. —, folosind permanent creta colorată, iar elevii culorile.

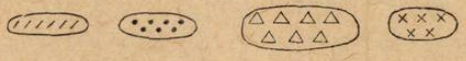


Fig. 1

Numai în urma unor asemenea jocuri și după ce elevii au înțeles în mod conștient noțiunea de mulțime și elementele unei mulțimi, am trecut la noțiunea număr, scrierea șirului numerelor 0—9, scoțînd în evidență că orice termen al șirului este egal cu precedentul la care se adună numărul 1.

Odată cu predarea numerelor am insistat ca elevii să înțeleagă sensul corect de număr, rezultînd din acțiunea cu obiecte, oricare ar fi forma, culoarea, mărimea lor, ca o creație obiectivă și nu una subiectivă, iar cifra ca semn grafic al numărului.

Tot în această perioadă am insistat asupra înțelegerii conștiente a numerelor formate, cerîndu-le elevilor să le compare permanent și să stabilească relațiile necesare.

$0 < 1 < 2 < 3 < 4 < 5 < 6 < 7 < 8 < 9 < 10$ sau $10 > 9 > 8 > 7 > 6 > 5 > 4 > 3 > 2 > 1 > 0$

Astfel, numerația a apărut ca o chestiune naturală, logică.

În momentul în care am ajuns la numărul 10 și scrierea lui, pornind de la 0 ca număr, m-am folosit de simbolul „0" cu dublu sens : zero ca număr și zero ca simbol în scrierea lui 10, așezat în coloana unităților.

Trecînd la cele două operații aritmetice — adunarea și scăderea —, elevii n-au întîmpinat greutăți. În general, am renunțat la mînuirea materialului concret, reprezentînd mulțimile prin elemente grafice.

De exemplu, în cadrul adunării cu trei, se reunește mulțimea vidă, cea cu una, cu două etc. elemente cu mulțimea de trei elemente.

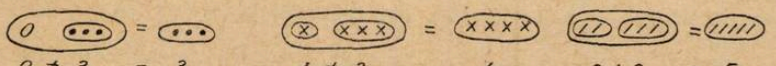


Fig. 2

La fel la scădere, unde dintr-o mulțime de... puncte, steluțe, bețișoare etc. luăm, tăiem o mulțime de... puncte, steluțe, bețișoare, obținem rezultatul — operație de luare a complementarei.

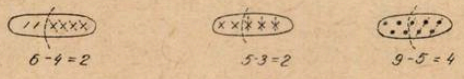


Fig. 3

În această perioadă am ținut foarte mult ca elevii să vorbească, să precizeze ce fac și să folosească corect vocabularul matematic (plus, minus, egal), să înțeleagă în mod conștient că prin plus punem, adăugăm, mărim cu cîteva unități, iar la scădere prin minus luăm, dăm la o parte un număr de elemente.

Pe tot parcursul procesului de predare-învățare cu operațiile adunării și scăderii în cercul 1-100 am lucrat și cu mulțimea vidă. Pornind și de la observațiile elevilor, am realizat cu ușurință schimbarea locului termenilor, ca o proprietate a adunării.

De la primele exerciții de adunare și scădere am înlocuit necunoscuta „?" cu simbolul „a". Treptat am introdus și a doua necunoscută „m". Introducînd a doua necunoscută în exercițiile din clasă și de acasă, în cadrul adunării, am consolidat permanent această operație aritmetică, cerînd elevilor să găsească toate posibilitățile.

De exemplu : $a + m = 8$; $a + m = 90$; $a + m = 16$ etc.

$0 + 8 = 8$	$7 + 1 = 8$	$70 + 20 = 90$
$8 + 0 = 8$	$2 + 6 = 8$	$0 + 90 = 90$
$1 + 7 = 8$	$6 + 2 = 8$ etc.	$90 + 0 = 90$ etc.

Desigur, nu era necesar să se respecte o anumită ordine, important era să se epuizeze toate posibilitățile (soluțiile).

În situația în care le punem condiția ca unul din termeni să fie mai mare sau mai mic, posibilitățile de combinare erau limitate.

$a + m = 7$	$a + m = 10$	$a + m = 100$	
$a > m$	$a < m$	$a > m$	etc.

La fel la scădere, în exerciții ca : $a - m = 20$; $a - m = 3$, le-am cerut copiilor să găsească toate variantele posibile.

$a - m = 3$	$a - m = 20$
$10 - 7 = 3$	$100 - 80 = 20$
$9 - 6 = 3$	$90 - 70 = 20$
pînă ajung la :	pînă ajung la :
$3 - 0 = 3$	$20 - 0 = 20$

În exercițiile în care un singur termen era necunoscut, elevii au fost deprinși să-l găsească prin operația directă sau inversă. În exercițiile de scădere, cînd primul termen era necunoscut, avînd în vedere că acesta trebuie să fie mai mare, îl găseau prin operația de adunare : $a - 6 = 3$; $a = 6 + 3$ deci : $9 - 6 = 3$.

În cazul în care al doilea termen era necunoscut, foloseau scăderea, fiindcă acesta este mai mic decît primul termen :

$70 - a = 30$ $\quad a = 70 - 30$ $\quad$ deci $70 - 40 = 30$

Operațiile se realizau foarte repede mintal, procedeele fiind ușor înțelese și însușite ca sistem de lucru. La fel am procedat în cercul 10—20 la toate cazurile de scădere.

La adunare a fost chiar ușor, fiindcă au folosit numai operația inversă.

$a + 4 = 9$	$a = 9 - 4$	deci : $5 + 4 = 9$
$5 + a = 9$	$a = 9 - 5$	deci : $4 + 5 = 9$

Precizez că primele două trimestre ale anului şcolar am lucrat diferenţiat, cu trei grupe de copii. Am folosit permanent exerciţiile de muncă independentă, formulînd pentru fiecare oră teme din ce în ce mai complicate pentru elevii din două grupe, iar pentru o grupă m-am oprit la exerciţiile din manual.

Săptămînal au fost date lucrări de control şi s-au întocmit fişe pentru fiecare copil, fapt ce m-a ajutat să urmăresc posibilităţile fiecăruia, să trag concluziile necesare şi în raport de acestea să acţionez.

Cu timpul am introdus şi noţiunea de egalitate, folosindu-mă de cerinţa ca rezultatul din stînga egalului să fie acelaşi cu cel din dreapta. Asemenea exerciţii au plăcut mai puţin elevilor, i-au antrenat într-o măsură mai mică, fapt ce m-a făcut să renunţ treptat la ele.

Cu plăcere au lucrat elevii exerciţii cu paranteze. Am pornit de la exemple care să demonstreze necesitatea acesteia :

$8+7+3=8+(7+3)$

Programa neprevăzînd operaţii cu trecere peste 10, elevii trebuie să efectueze întîi paranteza apoi restul. În alte cazuri de adunare şi scădere în cercul 10—20 ; 10—100 am înlocuit desfăşurarea obişnuită din manual cu o succesiune de operaţii, folosindu-mă din nou de paranteză.

$20-4=(10-4)+10$ $\qquad$ $20-16=(20-10)-6$

$64+5=(4+5)+60$ $\qquad$ $79-6=(9-6)+70$

În felul acesta exerciţiul apare coerent şi elevii au o unitate de lucru, nepierzînd firul operaţiilor respective.

Întreaga activitate s-a desfăşurat avînd la bază noile relaţii profesor-elev, elev-profesor, şcoală-familie. Părinţilor le-am făcut în permanenţă cunoscut sistemul meu de lucru pentru a nu interveni în mod negativ în activitatea de acasă a copilului, avînd în vedere că manualul este altfel conceput, la fel sistemul de lucru al altor colegi.

Sistemul nostru de lucru ne-a condus la concluzia că este necesar să introducem pe copii, încă din clasa I, în înţelegerea esenţei noţiunilor matematice. Pentru aceasta, predarea numeraţiei şi a operaţiilor aritmetice se impun a fi făcute pe baza mulţimilor. De asemenea, încă din clasa I, gîndirea copiilor trebuie solicitată şi antrenată la un efort judicios dozat şi permanent sporit.

Copiii antrenaţi la muncă independentă şi înarmaţi cu un sistem de rezolvare independentă a sarcinilor matematice ajung încă din clasa I la posibilităţi care depăşesc dimensiunile programei şi ale manualului.

FOLOSIREA LINIOAREI DE UNIRE ÎN SCRIEREA ELEVILOR MICI

Prof. MIHAIL OPRESCU,
Şcoala generală nr. 1 — Drăgăşani,
judeţul Vîlcea

Învăţarea scrierii ortografice pe baze logice, începînd cu primele clase ale şcolii, chiar înainte de a se pătrunde mai adînc în problemele de gramatică, contribuie la pregătirea din timp a elevilor pentru a înţelege regulile scrierii corecte şi, practic, ajută la formarea unor deprinderi durabile de scriere corectă.

ANALIZA ASPECTELOR ORALE ȘI ÎNȚELEGEREA SENSULUI LEXICAL ÎN SCOPUL SCRIERII CORECTE

Un aspect al modernizării studiului utilizării linioarei de unire se realizează pornindu-se de la pronunțare, de la analiza atentă a formei sonore a cuvintelor, în legătură cu sensul, de la cercetarea atentă de către elevi a situațiilor în care, atunci cînd se vorbește, se constată contopirea sonoră a mai multor cuvinte. Sesizarea fenomenului rostirii împreună se va face pornindu-se mai întîi de la constatarea pauzelor dintre cuvintele care nu se pronunță împreună. De exemplu, după ce elevii constată că în cadrul rostirii „Băiatul învață" cele două cuvinte se spun separat, învățătorul propune spre studiere pronunțarea „Spune-i" și explică sensul lexical al cuvîntului „spune" și cuvîntului „i", determinînd pe elevi să înțeleagă că de data aceasta sînt două cuvinte care se zic împreună, „spune-i" însemnînd „spune lui". Studierea aspectelor rostirii poate fi făcută și cu ajutorul magnetofonului. Apelul la înțelegerea logică înlătură aparența impresie că ar fi vorba de un singur cuvînt în îmbinări de tipul „dă-i", înlăturîndu-se cauzele care ar provoca greșeli de scriere. Cînd s-au rostit în fața unor elevi din clasa a II-a cuvintele „dă-i", cîțiva copii, care au fost întrebați înainte de scrierea acestor două cuvinte, au spus la început că este vorba de un singur cuvînt, aceasta în virtutea faptului că oral cele două cuvinte au tonalitatea unuia singur. Cînd învățătoarea a trezit însă interesul copiilor de a sesiza nuanțele lexicale, aceștia au descoperit că de fapt este vorba de două cuvinte, dar care se pronunță împreună. Dibăcia sesizării nuanțelor lexicale la cuvintele rostite împreună depinde și de căutarea unor modalități de tălmăcire prin apel la alte forme care redau aceleași nuanțe, dar care se înțeleg mai bine. Iată, de pildă, în grupul de cuvinte „ajută-l", cuvîntul „l" privit izolat nu are capacitatea de a exprima o nuanță lexicală și, fără o analiză atentă, elevul mic ar scrie greșit „ajutăl", ca și cum ar avea de-a face cu un singur cuvînt. Dacă învățătorul va avea însă grijă să producă înlocuirea formei neaccentuate „l" cu forma accentuată „el", al cărei sens apare destul de clar, va determina înțelegerea celor două cuvinte, căci „ajută-l" înseamnă „ajută pe el". Se poate apela și la substantivul înlocuit de pronumele respectiv de exemplu, „ajută-l" putînd să însemne și „ajută pe coleg". Procedîndu-se astfel, se ajunge la concluzia că în exemplele de tipul celor amintite e necesară linioara de unire, stabilindu-se și locul folosirii acesteia în funcție de sesizarea limitei dintre cuvintele rostite împreună, ca o consecință a stabilirii acestor cuvinte. Reproduc raționamentul unui elev de clasa a II-a după ce a înțeles două cuvinte rostite împreună: «Scriem N, linioară, AM (n-am), căci „n" înseamnă „nu" și se zice împreună cu „am", adică sînt două cuvinte care se zic împreună».

Apelul la sensul lexical devine util în colaborarea învățătorului cu elevul în cadrul dictării, contribuția învățătorului fiind tălmăcirea unor sensuri. Dictînd, să zicem, formularea „aduceți-mi", învățătorul atrage atenția că „aduceți-mi" înseamnă „aduceți mie", determinînd astfel și contribuția elevului care judecînd situația cuvintelor dictate, ajunge la concluzia că este vorba de două cuvinte rostite împreună și, stabilind care sînt aceste cuvinte, scrie corect.

FRECVENȚA LINIOAREI DE UNIRE ÎN TEXTELE PENTRU DICTĂRI

Este un mare adevăr faptul că deprinderea utilizării corecte a linioarei de unire va fi cu atît mai durabilă, cu cît numărul exercițiilor de folosire va fi mai mare și cu cît se va tinde mai mult spre permanentizarea dictărilor în primele clase ale școlii generale. Textele anume alese pentru învățarea folosirii corecte a linioarei de unire trebuie să îndeplinească anumite condiții. O importantă condiție este legată de frecvența linioarei de unire în textele respective, iar anumite aspecte să nu aibă procentaj exagerat în dauna altora. Pe lîngă textele alese din literatură, se dovedesc a fi destul de utile și acelea formulate de învățător sau profesor. Alcătuindu-se asemenea texte, se va avea în vedere și criteriul amintit, al frecvenței linioarei de unire. Iată numai o frază dintr-un

asemenea text : „Dă-mi-l să-l duc la atelier și-ai să vezi că, reparîndu-i-se rezemătoarea și dîndu-i-se cu vopsea n-o să mai fie așa, crede-mă". În fraza respectivă se folosește de zece ori linioara de unire.

LEGĂTURA DINTRE CUNOȘTINȚELE DE GRAMATICĂ ȘI UTILIZAREA LINIOAREI DE UNIRE

Prima cunoștință cu linioara de unire trebuie să se facă chiar din clasa I, atunci cînd copiii învață scrierea cuvintelor potrivit literelor cunoscute de ei. Pe măsură ce elevii înaintează în studiul gramaticii, ei înțeleg utilizarea linioarei de unire paralel cu învățarea noțiunilor gramaticale. Este bine să se înțeleagă de oricare învățător sau profesor de limba română că linioara de unire nu se învață numai în cadrul cîtorva exemple la fonetică sau la studiul pronumelui, ci în cadrul tuturor capitolelor de fonetică, morfologie și chiar cu prilejul lecțiilor de sintaxă. Iată, de exemplu, cît de multe și de complexe aspecte, unele chiar cu dificultăți, ridică studiul linioarei de unire cu prilejul învățării diferitelor situații referitoare la verb. Fiecare timp al verbului poate fi studiat în legătură cu linioara de unire, iar învățătorul, chiar dacă face cu elevii numai noțiunile de prezent, trecut și viitor, el trebuie să cunoască bine toate formele trecutului pentru a căuta pe această bază cît mai multe exemple concrete de folosire a linioarei de unire pe lîngă diferite forme ale verbului și va găsi, desigur, asemenea exemple. Sugerez numai cîteva forme pentru folosirea cratimei pe lîngă toate timpurile verbului, în speranța că exemplele vor fi apoi înmulțite de cei interesați prin căutarea altor forme de persoană și număr :

Prezent : te-ascult
Imperfect : v-ascultam
Perfectul simplu : i-adusei
Perfectul compus : v-am văzut
Mai mult ca perfectul : l-adusesem
Viitor : te-o crede

Iată și cîteva exemple care arată că legătura cu linioara de unire se poate face și avîndu-se în vedere diferitele moduri ale verbului, asemenea exemple fiind necesare și învățătorului, chiar dacă nu studiază cu elevii modurile verbului, dar pentru a-și completa, pe baza pregătirii sale, un material concret necesar în vederea dictărilor cu cît mai multe forme verbale pe lîngă care se folosește în scris linioara de unire. La studierea modurilor verbului, în clasa a V-a profesorul trebuie însă să lege asemenea exemple de studiul fiecărui mod al verbului :

Indicativ : te-aștept
Conjunctiv : s-aștepte
Condițional-optativ : s-ar supăra
Imperativ : culcă-te
Infinitiv : a-l ajuta
Gerunziu : ajutîndu-l

Linioara de unire poate fi studiată și cu prilejul învățării unor forme verbale inverse (plecat-am, cînta-voi), iar experiența arată că exercițiile de scriere cu forme verbale inverse pot fi rezolvate de elevii mici, fără prea mari eforturi, dacă se îmbină prezentarea formei verbale obișnuite cu cea inversă. Am prezentat numai cîteva situații de folosire a linioarei de unire pe lîngă verb, dar pentru fiecare din situațiile respective se pot găsi diferite exerciții. Iată, de pildă, numai cercetîndu-se scrierea cu linioara de unire pe lîngă verbe la perfectul compus, se pot găsi exerciții de felul acestora :

1. Conjugarea în scris a verbelor rostite împreună cu alte cuvinte (m-am văzut, m-ai văzut, m-a văzut, ne-am văzut, m-ați văzut, m-au văzut).

2. Înlocuirea substantivelor prin pronume care se rostesc împreună cu verbul (de la propoziția „ai văzut floarea" se ajunge la propoziția „ai văzut-o".

3. Exerciții cu linoara de unire înaintea verbului (n-am fost).

4. Exerciții cu linioara de unire după verb (am observat-o).

5. Linioara de unire în cadrul formelor inverse ale verbului (văzut-ai).

6. Exerciții cu intercalarea unui pronume între elementele verbului (văzutu-l-ai)

7. Exerciții cu intercalarea a două pronume între elementele verbului (datu-mi-te-a).

Modernizarea studiului gramaticii în sensul caracterului practic, aplicativ, se realizează și prin căutarea soluțiilor de rezolvare a unor exerciții ortografice cu prilejul studiului sintaxei. Pentru a demonstra că sintaxa nu oferă doar prilejul studierii punctuației, ci și al ortografiei, voi prezenta numai cîteva aspecte care să atragă atenția asupra preocupărilor de folosire a linioarei de unire și în legătură cu cunoștințele de sintaxă :

1. Subiectul rostit împreună cu predicatul (Mama-i la fabrică).

2. Subiectul rostit împreună cu un element al predicatului (Acestea-s mai mari).

3. Predicate cu forme inverse (plecat-am)

4. Atribute rostite împreună cu substantivele determinate (Îi priveam mînuța-i mică).

5. Linioara de unire între complement și cuvîntul determinat (Am văzut-o).

6. Mai multe complemente după verb rostite împreună cu verbul respectiv determinat (Dă-mi-l mie).

7. Complemente între elementele predicatului cu care se pronunță împreună (Datu-mi-te-a).

ÎNLĂTURAREA CAUZELOR CARE DUC LA FOLOSIREA CRATIMEI ACOLO UNDE NU E NECESARĂ

Preocupați de folosirea linioarei de unire, unii copii o mai folosesc și acolo unde nu trebuie, lăsîndu-se înșelați de argumente pur formale. Văzînd, de exemplu, că „m-ai" se scrie cu linioară de unire, în exemple ca „M-ai văzut", unii copii scriu la fel și adverbul „mai", scriind astfel greșit, și aceasta în virtutea formei fonetice identice ; adverbul din exemple ca „Tot m-ai alergi ?" și „argumentînd" că așa se scriu sunetele respective ! Greșelile de tipul celei amintite arată că ortografia nu se învață mecanic.

Apelîndu-se la căutarea sensului vorbirii, elevii trebuie îndrumați să constate că, în situații asemănătoare exemplele date, sunetele respective se scriu fără linioară cînd formează un singur cuvînt care nu e compus și cu linioară, cînd formează două cuvinte rostite împreună. Cercetînd cu elevii îmbinarea „l-a" din exemplul „L-a văzut" și forma „la" din exemplul „Merge la școală", aceștia vor fi puși în situația să argumenteze de ce în primul exemplu s-a scris „l-a", cu linioară de unire și de ce în al doilea exemplu s-a scris „la" fără linioară de unire : în primul exemplu este vorba de două părți de vorbire rostite împreună, verbul și pronumele, iar în al doilea exemplu este vorba de un singur cuvînt, cuvîntul de legătură „la". În felul acesta se înlătură cauzele care ar fi dus la false argumente. Sînt utile, în același sens, acele exemple anume formulate de învățător sau profesor, prin care apare deosebirea în scris dintre unele forme care oral sînt identice. Spațiul mă obligă să dau numai cîteva asemenea exemple :

1. Știu că S-A dus la mama SA.

2. V-A spus că VA veni.

O altă cauză care ar determina incorecta folosire a linioarei de unire este confundarea unor sunete sau grupuri de sunete, care nu constituie cuvinte, cu aceleași sunete, dar care constituie cuvinte. Astfel, în virtutea folosirii lini-

oarei de unire pe lîngă pronumele „mi", unii copii scriu greşit, de exemplu „I-mi cumpăr cireşe", dar explicîndu-li-se că în acest exemplu „mi" nu este un pronume, ci formează ultimele două sunete ale cuvîntului „îmi", copiii vor trage concluzia că e necesară scrierea fără linioară de unire, fiind vorba de un singur cuvînt care nu este nici compus şi deci nu are de ce să ceară o linioară de unire. Acest cuvînt este pronumele „îmi".

Dacă unii elevi confundă unele sunete finale ale verbului cu pronumele şi folosesc greşit cratima, sînt necesare exerciţii prin care aceştia să fie puşi în situaţia de a argumenta de ce este corect să nu se folosească linioara de unire în exemple ca „mergeţi" sau „vorbise". Elevii trebuie să sesizeze că în asemenea situaţii „ţi" şi „se" nu sînt nişte pronume rostite împreună cu verbul, ci sînt sunete ale verbelor. În felul acesta se vor înlătura greşeli de scriere de tipul „merge-ţi" sau „vorbi-se".

În situaţia folosirii diferite a linioarei de unire în cadrul aceloraşi forme fonetice, cercetarea, observarea atentă a nuanţelor lexicale sau gramaticale care să ducă la înlăturarea derutei se poate realiza pe baza unor exemple paralele, cum ar fi acestea :

I. — 1. I-ai spus.
2. Ia-i temperatura.

II. — 1. I-aţi comunicat
2. Ia-ţi bomboanele.

Evitarea greşelilor de folosire a linioarei de unire în exemple de felul acestora va fi rezultatul învăţării logice.

ACTIVITĂŢI ÎN COMPLETARE LA ORELE DE MATEMATICĂ LA CLASA I

Înv. OLGA PĂUT
Înv. ROZALIA PAŞCA — Şcoala generală nr. 1 Brad — judeţul Hunedoara

Cunoscînd că elevii clasei I la vîrsta de şase ani obosesc repede am folosit în cadrul lecţiei diferite activităţi recreative sub formă de joc şi mişcare. Evitînd oboseala şi supraîncărcarea, prin utilizarea jocului am urmărit consolidarea cunoştinţelor şi formarea de priceperi şi deprinderi. Astfel, în predarea noţiunii de număr am utilizat, ca activitate în completare, jocurile : „Numără mai departe" ; „Ce număr lipseşte" ; „Caută vecinul" şi „Numără corect", din culegerea de jocuri didactice pentru clasele I-IV de Constantin Popovici ş.a. (Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971). În acelaşi scop am creat şi alte jocuri ca : „Aşază corect numerele" ; „Fixează după poziţie numerele 9 şi 6 din şirul natural al numerelor 1, 2, 3, 4, 5, 9, 7, 8, 6 ; „Fixează locul corect al cifrelor : 7, 3, 8, 2, 9, 1, 4, 5, 10" ; „Prinde-mă" aplicat la numărătoarea din 2 în 2, din 5 în 5 ; „Scrie în ordine crescătoare numerele găsite în desen" (Joc realizat după desenul „Căsuţa" — Fig. 1) ; „Cine soseşte primul ?" din cifre astfel aranjate încît desenul să reprezinte o bicicletă (fig. 2) care le va fi tovarăş de călătorie ; va cîştiga concursul

cel care identifică toate cifrele existente în desen, aşezîndu-le în ordinea stabilită de învăţător, cum ar fi : în ordine crescătoare ; în ordine descrescătoare ; alegerea numerelor cu soţ sau fără soţ ; numărînd din 2 în 2 ; numărînd din 3 în 3.

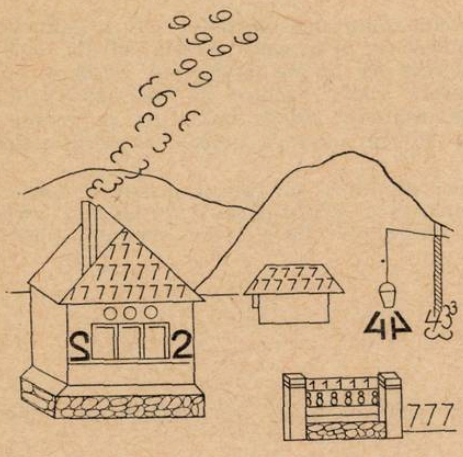


Fig. 1

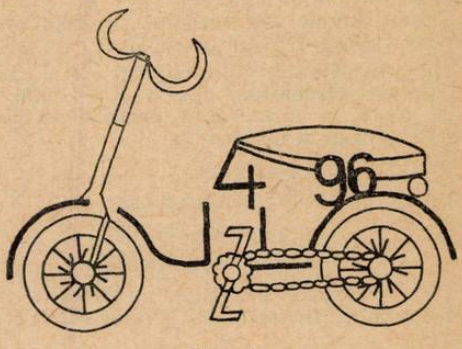


Fig. 2

Pentru a putea urmări mai îndeaproape spiritul de observaţie, expeditivitatea elevilor, jocurile se pot organiza şi pe rînduri de bănci sau pe grupe de elevi cu sarcini didactice diferite.

În ce ne priveşte, sugerăm ideea ca desenele cu bicicleta, căsuţa cu gard ornamentat cu cifre să fie luate în studiu de către Oficiul central pentru mijloace de învăţămînt al M.E.I. pentru a fi confecţionate din material plastic sau lemnos, după caz ; piesele componente ale acestora, din cifre, permiţînd montarea şi demontarea lor cu uşurinţă, eliminînd astfel utilizarea scrisului în timpul jocului, dîndu-i un dublu caracter formativ : recreativ-educativ.

Jocul „Facem paşi" l-am utilizat într-un complex de teme ca : „Numeraţia 1-10", „Numeraţia 1-100 folosind zecea ca unitate", „Adunări şi scăderi cu zeci pînă la 100" etc. avînd drept scop însuşirea, verificarea şi consolidarea cunoştinţelor de calcul oral şi scris al adunării şi scăderii.

Pentru acest joc am avut pregătit, din placaj, trei discuri de mărimi diferite, suprapuse în jurul unui ax de unde pleacă un indicator mobil prevăzut cu o bilă, care prin manevrare indică numărul şi discul cu care se lucrează la un moment dat în concentrul dorit.

Litera „a" din desen reprezintă plăcuţa numărului cu care se adună sau din care se scad numerele scrise pe unul din cele trei discuri, ea fiind schimbată după caz.

Am notat cu „b" plăcuţa care datorită rotirii dă posibilitatea ivirii semnului ce indică operaţia fixată pentru rezolvare.

În acest joc se desemnează un conducător din rîndul elevilor care manevrează indicatorul, stabilind, pentru întreaga clasă sau grupă, dificultatea exerciţiului la care elevii trebuie să răspundă oral cînd vizează întregul colectiv al clasei şi în scris, la tablă sau pe o bucată de hîrtie, în cazul cînd jocul se desfăşoară pe grupe.

Semnele întrebării de pe discuri permit și efectuarea exercițiilor din care lipsește unul din termeni sau poate fi introdusă în anumite operații și semnificația zeroului în calcul.

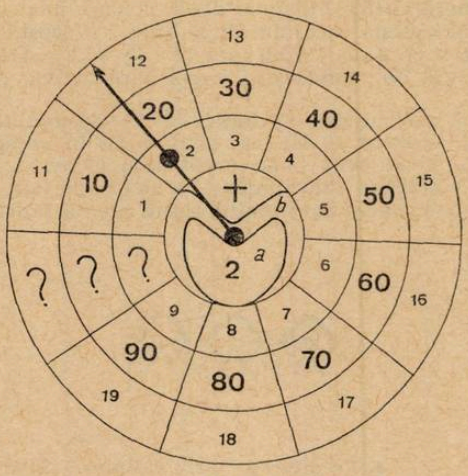


Fig. 3

Prin aceste mijloace de folosire a jocului didactic am înlăturat la elevi pasivitatea, antrenîndu-i să descopere, să observe, să gîndească, să exprime, să aplice cele învățate.

După efectuarea unei vizite la magazinul de jucării am pregătit în clasă jocul cu aplicații practice intitulat „Magazinul clasei" unde, cîte un elev, prin rotație, îndeplinea rolul de vînzător, iar ceilalți rolul de cumpărători. S-au stabilit prețurile diferitelor obiecte în lei. Elevii au dobîndit deprinderi practice de utilizare a banilor, de calcul mintal referitor la sumă și diferență, precum și de folosire a formulelor de politețe uzuale ca : bună-ziua, vă rog, mulțumesc etc.

În general, prin noua concepție a activităților de acest gen s-a urmărit ca elevii să devină participanți activi la propria lor instruire și să-și asume responsabilități prin autoeducație.

La capitolul „Numerația de la 1-100", care cuprinde exerciții de adunare și scădere, s-a pus accentul pe creativitate fixîndu-se sarcini precise. Astfel, la jocul „Caută și mă găsește", indicîndu-le suma de : 16, 14, 19 etc., elevii trebuiau să obțină, prin mai multe variante, folosind adunarea cu doi și mai mulți termeni — sau într-o altă variantă — să alcătuiască exerciții combinate de adunare și scădere obținînd, de această dată, în mai multe variante de exerciții un rezultat stabilit de fiecare elev în parte.

În acest gen s-a lucrat și după culegerea de jocuri didactice amintită („Cîți șoareci a prins pisica", „Cîți boboci are gîsca" și o variantă a jocului „Cîți ani are copacul" sub titlul „Cine culege mai multe roade").

Alte pocedee de dezvoltare a gîndirii logice la elevi prin activități în completare au fost problemele-joc folosind lotouri cu fructe, animale, figuri, în care cunoscînd numărul de obiecte să alcătuiască un enunț oral ; să modifice enunțul problemei ; la enunțul dat să se pună întrebarea potrivită ; să se modifice întrebarea problemei ; la numere date să se găsească întrebarea potrivită conform enunțului.

O altă formă reconfortantă a intelectului elevilor, pe care am utilizat-o ori de cîte ori a fost nevoie, a fost şi aceea a ghicitorilor-problemă, a problemelor-glume, care prin conţinutul lor au suscitat atenţia şi interesul acestora, înviorîndu-i şi antrenîndu-i în dezlegarea lor.

Exemplu : O ţărancă duce la tîrg un coş cu doi pui, un curcan şi patru iepuri. Cîte picioare merg la tîrg ? (Numai două picioare merg la tîrg).

Cum putem stabili vîrsta cocoşului după dinţi ? (Cocoşul nu are dinţi).

Cum e corect zis 9 cu 2 fac 12 sau face 12 ? (9 + 2 = 11).

Observăm în astfel de momente o participare activă, perspicacitate şi capacitate în gîndire.

Alături de lecţia propriu-zisă cu durata de 25—30 minute în trimestrul I, pînă la 40 de minute în trimestrul al III-lea, activităţile în completare amintite cu o durată de 10—25 minute au avut şi au drept scop iniţierea elevilor în munca de învăţare în vederea dobîndirii cunoştinţelor, a deprinderilor, creîndu-le un rol în permanenţă activ în prelucrarea informaţiilor sub atenta îndrumare a învăţătorului.

BREVIAR

• *Pregătirea personalului didactic pentru educaţia preşcolară* a fost tema simpozionului care a avut loc în orăşelul Leyda din Olanda şi care a reunit experţi din 17 ţări europene. Raportorul principal al reuniunii a fost profesorul G. Mialaret, preşedintele Organizaţiei mondiale pentru educaţie preşcolară. Deoarece nu se poate discuta despre pregătirea cadrelor didactice fără să se ţină seama de obiectivele, conţinutul şi metodologia educaţiei preşcolare, toate acestea au constituit obiectul unor discuţii aprofundate în grupele de lucru ale simpozionului. Recomandările au fost axate pe şase mari probleme : recrutarea, pregătirea iniţială şi perfecţionarea cadrelor didactice ; relaţiile dintre învăţămîntul preşcolar şi cel primar ; pregătirea personalului didactic pentru învăţămîntul primar, evaluarea cursurilor şi echivalarea studiilor. Iată cîteva dintre aceste recomandări : pregătirea educatorilor pentru învăţămîntul preşcolar n-ar trebui să înceapă înainte de absolvirea şcolii medii ; această carieră ar trebui să fie deschisă deopotrivă bărbaţilor şi femeilor ; pregătirea ar trebui să se bazeze cel puţin pe sinteza ştiinţifică a contribuţiilor diferitelor ştiinţe umane la educaţie ; specialişti privind diferite aspecte ale vieţii copiilor — pedagogi, psihologi, sociologi, medici — ar trebui să participe la elaborarea conţinutului, conceput dintr-o optică interdisciplinară ; viitorii educatori să fie iniţiaţi în problemele sociale ale învăţămîntului ; metodele de lucru în echipă ar trebui să fie folosite în mod sistematic, pentru a-i obişnui pe viitorii educatori să coopereze cu alţi specialişti, în scopul stabilirii unei legături organice între învăţămîntul preşcolar şi primar ; nivelul pregătirii generale a cadrelor didactice ar trebui să fie identic şi ar trebui să se prevadă etape comune de pregătire în instituţii de educaţie preşcolară şi în şcoli primare ; programele de pregătire a educatorilor preşcolari ar trebui să includă studiul obiectivelor şi al metodelor învăţămîntului primar.

PROGRAMUL PRELUNGIT — O NECESITATE PENTRU ȘCOALĂ, PENTRU SOCIETATE

Prof. SILVESTRU BOATCĂ

Dezvoltarea impetuoasă a societății noastre în general, a producției și tehnicii în special, determină ocuparea oamenilor în procesul muncii în două-trei schimburi. Lipsa îndelungată a părinților de acasă lasă pe copii fără supraveghere și îndrumare pentru o bună parte din cursul zilei. În această situație, școala trebuia să vină cu o corijare, cu o soluție care, prin întregul sistem de instrucție și educație, să-i ajute pe elevi la însușirea temeinică a cunoștințelor, la aprofundarea într-un grad mai înalt a materiei predate. Necesitatea programului prelungit a dus la soluții potrivite în multe școli din țară. Multe cadre didactice, analizînd condițiile concrete din fiecare unitate de învățămînt, au găsit rezolvări adecvate.

Experiența Școlii generale nr. 128 din Sectorul 6, municipiul București, constituie o modalitate de aplicare concretă, în condiții specifice, creatoare a indicațiilor primite pe linie de partid și de stat. Unii părinți ai elevilor școlii, în mare majoritate muncitori în uzine bucureștene, și-au încredințat băieții internatului școlii, iar alții au preferat ca elevii să participe numai la pregătirea lecțiilor și la activitățile educative.

Pentru toți acești 150-180 de școlari conducerea unității de învățămînt a organizat un program riguros de lucru, respectat cu strictețe. Întreaga bază materială și intelectuală a școlii a fost subordonată realizării cu succes a acestui obiectiv. A fost reorganizat spațiul de care dispune internatul ; astfel, s-au creat 5 săli de meditații și lectură, fiecare încăpere dispunînd de tot inventarul necesar pentru buna desfășurare a activităților programate. Cadrele didactice solicitate de biroul organizației de partid și grupa sindicală din școală au fost programate să conducă meditațiile și activitățile educative în așa fel, încît la clasele I-IV pentru fiecare sală să existe cîte un învățător, de preferință învățătorul care predă la clasa respectivă, iar la clasele V-VIII profesori care să acorde consultații și meditații în specialitate sau în cadrul specialităților înrudite.

Programarea cadrelor didactice la aceste activități a urmărit nu numai acoperirea cu supraveghetori ai sălilor de meditații, ci și acordarea de ajutor concret unor elevi. În anumite perioade ale anului școlar (concursuri pe obiecte, olimpiade, lucrări scrise etc.), datorită sistemului elastic de programare a personalului didactic, s-a acordat prioritate obiectelor mai mult solicitate, profesorii avînd posibilitatea în timp să insiste pe anumite probleme mai puțin cunoscute sau nu îndeajuns de aprofundate.

Au existat și profesori ale căror obiecte de predare (muzică, desen, educație fizică) nu necesitau ore speciale de consultație și meditații. Ei au supravegheat orele de studiu individual, disciplina, activitățile educative. Se poate spune, deci, că întregul corp profesoral a fost antrenat în acțiunea de instruire și educație a elevilor în cadrul programului prelungit din școală. Evident, rezultatele nu s-au lăsat prea mult așteptate. Ele s-au reflectat imediat în catalog, curba ascendentă a notelor bune continuînd să urce de-a lungul întregului an școlar. De aici scăderea bruscă a numărului de corigenți și repetenți.

Sondajele date de conducerea școlii la anumite obiecte care ridicau probleme, lucrările scrise cu subiect unic (la matematică și limba română) programate de către Inspectoratul școlar al municipiului București, testele (la limba română, matematică, fizică, limbi străine) organizate de Institutul de științe pedagogice au reflectat și ele îmbunătățirea substanțială a situației la învățătură a tuturor elevilor școlii, printre care și a elevilor care au urmat programul prelungit, din rîndul cărora se recrutau pînă acum candidații pentru corigențe și repetenție.

Instruirea propriu-zisă a fost completată cu un bogat și variat program educativ. Baza sportivă a școlii, precum și complexul sportiv amenajat la internat, au oferit momente de relaxare într-un cadru adecvat, pe baza unui program de activități condus cu competență de profesorii de specialitate și de personalul educativ. De asemenea, a fost deschis un club al elevilor din internat și al colegilor lor care urmau la programul prelungit. Clubul — o încăpere spațioasă, primitoare și înzestrată corespunzător cu aparatură și materiale necesare — a oferit de-a lungul anului școlar posibilitatea petrecerii timpului liber într-un mod plăcut, educativ. Din cele cinci seri pe săptămînă cît le petreceau elevii în internat, trei seri erau organizate într-o manieră aparte, două fiind rezervate întîlnirilor cu părinții și igienei personale.

Lunea seara elevii participau la acțiuni culturale organizate în colaborare cu Biblioteca „V. I. Lenin" a sectorului 6, București. În afara împrumutului de cărți dintr-un fond variat care sprijinea programul de instruire și educație, elevilor li s-au organizat seri de basme, audiții muzicale și literare, întîlniri cu scriitorii, autori de cărți pentru copii și tineret, simpozioane pe diferite teme de interese, seri de întrebări și răspunsuri.

Marțea seara elevii vizionau filme educative în sala de proiecție a laboratorului școlar. Filmele erau procurate de la Inspectoratul școlar al municipiului București și vizau o gamă largă de probleme instructiv-educative : de la filme despre frumusețile naturii, curiozități, desene animate, pînă la filme despre circulație sau de interes științific.

Vinerea seara elevii școlii primeau vizitele unor formații artistice ale elevilor din mai multe școli ale sectorului, programate cu concursul conducerilor de școli. Era un prilej pentru afirmarea talentelor din școlile respective, precum și un eficient schimb de experiență pentru elevii școlii-gazdă. Esențial rămînea, însă, cultivarea gustului pentru frumos, educația patriotică și artistică a elevilor.

Rezultatele obținute în anul școlar 1973—1974 în aplicarea programului prelungit au scos în evidență necesitatea unei mai bune organizări : programarea judicioasă a cadrelor didactice în conducerea procesului instructiv-educativ, modernizarea și varietatea activităților educative, subordonarea în continuare a bazei materiale necesare realizării cu succes a programului prelungit de instrucție și educație.

STUDIUL INDIVIDUAL ÎN ȘCOALA CU PROGRAM PRELUNGIT

PAVEL PETROMAN

Educarea multilaterală a elevilor, sporirea eficienței învățămîntului general și liceal reclamă „o diversificare mai largă a formelor de organizare și desfășurare a procesului de învățămînt, prin lecții, activități în cabinet și laboratoare, lucrări practice, precum și reevaluarea actualelor metode didactice" [1]. În acest context,

[1] *Hotărîrea plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Editura politică, București, 1973.

studiul individual ca formă de autoinstruire ce s-a desfăşurat pînă acum în afara procesului de învăţămînt, dar şi în cadrul său, însă în mai mică măsură, tinde să devină, alături de lecţie, de activităţi în cabinet şi laborator, una din formele de bază ale organizării şi desfăşurării activităţii educaţionale.

Crearea şcolii cu program prelungit, în care, după terminarea cursurilor, elevii învaţă sub îndrumarea personalului didactic, constituie, după părerea noastră, cadrul legiferării sale ca una din formele principale de organizare şi desfăşurare a procesului de învăţămînt. Atestarea sa a fost posibilă datorită aportului său la angajarea elevilor în procesul însuşirii cunoştinţelor, dobîndirii priceperilor şi deprinderilor necesare realizării unor achiziţii noi, datorită contribuţiei sale la dezvoltarea proceselor psihice, a trăsăturilor personalităţii.

Formă specifică de muncă intelectuală, studiul individual, aidoma învăţării, „include o anumită tehnică, presupune anumite strategii, anumite deprinderi de organizare, asimilare şi control care se formează prin imitaţie, îndrumări, exerciţii, asemenea componentelor oricărei activităţi“ [2]. Înarmarea elevilor cu un astfel de comportament presupune conceperea şi desfăşurarea studiului individual în consens cu sistemul prescripţiilor privind igiena, organizarea şi metodologia muncii intelectuale, elaborat în scopul reducerii efortului şi al măririi randamentului acestei activităţi, căci se ştie „că fără o tehnică specifică procesul muncii intelectuale se desfăşoară cu mari dificultăţi, că redescoperirea pe cont propriu a acestei tehnici constituie o cheltuială inutilă de energie şi că pentru adaptarea ei la personalitatea celui ce urmează s-o folosească şi la tipul de muncă intelectuală practicat este necesar să fie cunoscută în prealabil sub forma ei general admisă“ [3].

Pornind de la o concepţie similară în organizarea şi desfăşurarea şcolii cu program prelungit, am avut în vedere :

— ca personalul didactic din şcolile cu program prelungit să cunoască metodologia muncii intelectuale (metodele şi procedeele, tehnicile cele mai potrivite în raport cu tipul activităţii intelectuale) ;

— angajarea sa în procesul inoculării la elevi a deprinderilor necesare practicării muncii intelectuale ;

— asigurarea însuşirii acestor deprinderi cît mai devreme în cazul elevilor ciclului primar, adaptarea şi îmbogăţirea celor existente în cazul elevilor din ciclurile gimnazial şi liceal în cadrul formelor de desfăşurare a procesului de învăţămînt (lecţie, activităţi în cabinet şi laborator etc.) ;

— respectarea normelor igienei muncii intelectuale (alimentaţie, odihnă, aerisire, lumină) ;

— organizarea muncii intelectuale cu elevii (timpul şi locul de muncă, desfăşurarea ei pe clase, grupe, subgrupe, nivele şi individual) ;

— cunoaşterea şi respectarea individualităţii elevului.

Clarificarea unor asemenea probleme implicate în buna funcţionare a şcolii cu program prelungit, pătrunderea fiecărui cadru didactic de ideea potrivit căreia „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învăţămînt într-o formă intelectuală adecvată — dacă se predă într-o formă accesibilă, dacă ne preocupăm să traducem materialul de studiat în formele logice proprii copilului, dacă ştim să-l stimulăm suficient pentru a-l face să progreseze potrivit cu capacităţile şi necesităţile elevilor“ [4], ne-a permis să trecem încă de la începutul anului şcolar la organizarea cîtorva unităţi de acest fel. Cunoaşterea şi stăpînirea unor asemenea principii a făcut posibilă optimizarea procesului de învăţămînt.

---

[2] E. Fischbein, *Aspecte ale psihologiei învăţării*, în *Elevii trebuie învăţaţi cum să înveţe*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1973, pag. 5.

[3] Sandu Lăzărescu, *Metodologia muncii intelectuale în învăţămînt*, în *Elevii trebuie învăţaţi cum să înveţe*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1973, pag. 37.

[4] Dumitru Muster, *Pedagogia aptitudinilor profesionale*, în *Probleme ale perfecţionării procesului de învăţămînt*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1974, pag. 37. (J. S. Bruner, *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1970, pag. 59, 64, 76, 72, 65).

Stabilirea programului semiinternatului, a timpului şi locului de desfăşurare a studiului individual, asigurarea asistenţei pedagogice necesare au constituit o altă categorie de probleme. În soluţionarea lor şi-au adus contribuţia cadrele didactice, conducerile şcolilor, organizaţiile de pionieri şi U.T.C., părinţii elevilor. Astfel, timpul destinat muncii intelectuale individuale în raport cu factorii de variabilitate (diurnă, vîrstă, antrenament) a fost de 2—4 ore zilnic, între 15—17, pentru elevii claselor I—IV, între 15—18, 19 pentru elevii claselor V—VI, respectiv VII—VIII ; locul de desfăşurare favorabil procesului de muncă în măsură să contracareze influenţele negative a fost sala de clasă, cabinetul, laboratorul, sala de lectură.

La început, conducerile şcolilor cu program prelungit au insistat asupra asigurării asistenţei pedagogice prin învăţători şi profesori pentru fiecare grup în parte, în raport cu nivelul, cu dificultăţile întîmpinate în învăţarea unui obiect sau a altuia, cu mijloacele didactice puse la dispoziţia elevilor semiinterni. Ţinînd seama de nivelul priceperilor şi deprinderilor elevilor de a învăţa, de eterogenitatea grupelor de elevi angajaţi să-şi însuşească cunoştinţele transmise, în funcţie de prevederile programelor şcolare în primele luni s-a insistat asupra predării-învăţării, asupra deprinderii elevilor de a învăţa cum să înveţe, fără a neglija volumul cunoştinţelor transmise, al temelor pentru acasă, aplicaţiile practice etc.

Obiectivele urmărite de noi în organizarea şi desfăşurarea muncii intelectuale individuale în cadrul şcolii cu program prelungit au fost :

— deprinderea elevilor de a învăţa după manual şi notiţele luate în clasă, de a le confrunta şi completa în mod permanent, de a elabora schiţe, planuri simple sau complexe, de a executa desenul, machete, diagrame etc. ;

— dirijarea lecturii elevilor în general şi a celei complementare şi suplimentare în special ;

— asigurarea îndrumării elevilor în efectuarea experienţelor (repetarea lor), în studierea machetelor, planşelor, în mînuirea aparatelor ;

— efectuarea temelor pentru acasă, înţelegerea rolului lor în consolidarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor însuşite ;

— pregătirea elevilor în vederea lucrărilor de control curente şi trimestriale, a probelor de verificare, a concursurilor pe specialităţi, examenelor etc.

Urmărind realizarea unor astfel de obiective, mai ales în prima etapă, studiul individual a fost organizat şi s-a desfăşurat sub supravegherea cadrelor didactice. Contribuţia lor a fost să-i ajute pe elevi să se orienteze în găsirea metodelor şi procedeelor celor mai adecvate, să-i verifice în ce măsură au înţeles şi şi-au însuşit cunoştinţele, felul în care le folosesc în expunerea unei teme, în rezolvarea unor exerciţii şi probleme (prin sondaj), să intervină în sprijinirea directă a unui elev sau a unui grup de elevi cu acelaşi nivel. Aportul personalului didactic în această direcţie a crescut, deoarece în activitatea desfăşurată în cadrul semiinternatului învăţătorul sau profesorul nu s-a întîlnit doar cu elevii, ci s-a confruntat concomitent cu propriul său stil de muncă imprimat elevilor, datorită intensificării studierii şi cunoaşterii elevilor, tratării lor individuale, sporirii interesului personalului didactic pentru a organiza transmiterea şi însuşirea cunoştinţelor în condiţii optime. Angajarea profesorului sau învăţătorului în sprijinirea studiului individual al elevului, în deprinderea lui de a învăţa cum să înveţe a contribuit într-o măsură mai mare la respectarea particularităţilor psihice şi de vîrstă ale elevilor unei clase sau ale unui grup de elevi, cu atît mai mult cu cît numărul elevilor dintr-o clasă, în cadrul semiinternatului, a variat între 10 şi 15. O asemenea realizare a facilitat progresul grupului de elevi şi al fiecărui elev în parte în raport cu interesele, înclinaţiile şi aptitudinile sale şi a contribuit la reducerea handicapului şcolar.

Trecînd la organizarea şi desfăşurarea studiului individual al elevilor conform principiilor relevate mai sus, conducerile şcolilor, învăţătorii şi profesorii au contribuit la îmbunătăţirea situaţiei la învăţătură a elevilor, la evitarea repetenţiei la clasele I—IV, la preîntîmpinarea rămînerii în urmă la învăţătură a celor din clasele gimnaziale şi liceale, la pregătirea şi orientarea lor profesională, la integrarea lor în liceu sau şcoală profesională, în producţie, în viaţă, în

condiții mulțumitoare. Spre edificare, prezentăm comparativ situația la învățătură a elevilor Școlii generale nr. 4 din Timișoara :

1970—1971—309 elevi — 56 corigenți — 12 repetenți
1973—1974—417 elevi — 3 corigenți — 1 repetent

Situații similare au apărut și la școlile generale nr. 3 și 22 din Timișoara, la liceele din Făget și Lugoj, în cadrul cărora s-a organizat în mod temeinic studiul individual al elevilor semiinterni. Urmărind activitatea desfășurată în cadrul școlilor menționate, putem vorbi despre o anumită experiență în ceea ce privește organizarea meditațiilor și consultațiilor cu elevii din școlile cu program prelungit, folosirea metodelor și procedeelor menite să-i ajute pe elevi să învețe, întrebuințarea rațională a mijloacelor didactice în pregătirea elevilor, angajarea lor în procesul însușirii cunoștințelor. În cele de mai sus ne-am referit mai ales la modul în care a fost concepută desfășurarea studiului individual cu elevii, la coordonatele sale ca formă de organizare a procesului de învățămînt.

BREVIAR

• *Un institut de didactică a matematicii* a fost organizat pe lîngă Universitatea din Bielefeld (R.F.G.) de către „Fundația Volkswagen". *Obiectivele institutului :* promovarea didacticii matematicii prin cercetări, sprijinirea din punct de vedere teoretic și practic, a elaborării programelor de învățămînt, crearea unui cadru teoretic pentru cercetări de didactică a matematicii, într-o viziune interdisciplinară, ținînd seama de stadiul actual al legăturii matematicii cu științele limitrofe, sprijinirea tinerilor care se dedică studiului acestei discipline, organizarea unei biblioteci internaționale de didactică a matematicii, stabilirea de relații cu alte țări și difuzarea de informații de specialitate.

• *Matematica modernă în școala primară* a fost tema unei reuniuni de experți care a avut loc în orașul Strasbourg (Franța), cu scopul de a pune bazele unui studiu care urmează a fi publicat în cursul anului 1974. Au fost prezentate nouă rapoarte naționale cu privire la concepția, metodele și principalele probleme pe care le ridică introducerea matematicii moderne în învățămîntul primar. S-a constatat că principalul obstacol constă în pregătirea insuficientă a cadrelor didactice pentru predarea matematicii moderne și inovația în acest domeniu nu ar trebui să se limiteze numai la conținutul programelor, dar și la noi modalități de predare. Introducerea elementelor de matematică modernă în învățămîntul primar prezintă următoarele avantaje : copiii încep să înțeleagă structurile matematice fundamentale la o vîrstă precoce, se stimulează interesul lor pentru matematici prin introducerea teoriei mulțimilor și a limbajului corespunzător, prin descoperirea spațiului și folosirea diferitelor unități de calcul etc. Asimilarea cunoștințelor și deprinderilor va fi cu atît mai bună, cu cît elevii nu vor avea un rol pasiv, în cadrul unui învățămînt impus, ci le vor descoperi ei înșiși, ca un fel de sinteză a numeroase și diverse experiențe și jocuri didactice.

SPECIFICUL PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CONDIŢIILE ŞCOLII UNICE

Prof. dr. LUMINIŢA GHIVIRIGĂ
Cercetător-ştiinţific TOMA STAN
Institutul de ştiinţe pedagogice

Printre direcţiile de dezvoltare şi perfecţionare a învăţămîntului, trasate de Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, se impune pregnant şi aceea a reţelei şcolare şi activităţii de conducere a şcolilor.

Referitor la această idee, din iniţiativa Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului, în colaborare cu Institutul de ştiinţe pedagogice şi I.C.P.P.D., a prins contur — fiind în faza experimentală — şcoala unică, organizată la nivelul comunei, şi, respectiv, al circumscripţiilor şcolare mai mari din mediul urban, instituţie şcolară care subordonează toate grădiniţele, şcolile primare, în reţeaua şcolară a satelor comunei, ori în raza respectivelor circumscripţii şcolare din mediul urban.

Temeiurile unei asemenea măsuri sînt, aşa cum prevăd cele mai recente documente de partid şi de stat, atît de natură politică, social-economică, cît şi socio-pedagogică. În acest sens, concentrarea prin comasare şi sistematizare în mediul rural, a unităţilor economice, social-culturale şi de servicii publice reprezintă un mijloc şi, totodată, o condiţie de bază pentru perfecţionarea vieţii sociale, vizînd racordarea rapidă a localităţilor rurale la valorile civilizaţiei (tehnice şi spirituale) de tip urban. Pentru aceasta, antrenarea plenară a tuturor forţelor educative, constituirea unor colective didactice puternice, care să activeze, pe baza unui plan unitar — rezultat al conlucrării tuturor factorilor educaţionali — reprezintă un răspuns adecvat atît cerinţelor social-economice actuale şi de perspectivă, cît şi celor de management şcolar.

Şcoala unică are totodată rolul de a elimina treptat dispersarea existentă încă în reţeaua noastră şcolară, favorizînd dimpotrivă, dezvoltarea în perspectivă a întregului sistem de învăţămînt. În acest fel, şcoala va putea asigura nu numai parcurgerea, cu bune rezultate, de către toţi copiii, a celor 10 ani de şcolarizare obligatorie, ci şi formarea unor personalităţi multilateral dezvoltate, care să se poată integra organic cerinţelor socio-profesionale pe care societatea noastră în plină ascensiune le va formula faţă de un asemenea tip de personalitate.

Concepută, deci, drept cadru pentru amplificarea funcţiei şcolii în ridicarea nivelului de cultură al întregului popor şi în pregătirea de cadre necesare dezvoltării societăţii noastre, şcoala unică îşi propune să promoveze un învăţămînt modern pe toate direcţiile sale: obiective, finalităţi, conţinut, tehnologie didactică.

Sub aspectul îmbunătăţirii sistemului de conducere, şcoala unică urmăreşte o bună planificare şi desfăşurare a întregii activităţi din instituţiile şcolare (proces de învăţămînt, dar şi activităţi extradidactice), precum şi, corelat cu aceasta, facilitarea perfecţionării continue a cadrelor didactice din punct de vedere psihopedagogic şi al specialităţii; în acelaşi timp, referitor la baza materială, şcoala unică poate aduce soluţii optime atît în utilizarea raţională a investiţiilor alocate, cît şi în exploatarea eficientă a mijloacelor deja existente, dar dispersate infructuos în numărul mare de unităţi şcolare.

Pornind de la măsurile propuse de Ministerul Educației și Învățămîntului pentru anul școlar 1973/1974, cercetarea noastră și-a propus investigarea unităților școlare — cuprinse în sistemul școlii unice — din județul Brașov, nu atît sub raportul implicațiilor de ordin organizatoric și administrativ, cît sub unghiul rezultatelor activității educative în ansamblu, vizibil superioare calitativ. Menționăm, totodată, că aceste școli experimentale au funcționat, sub îndrumarea judicioasă și competentă a Inspectoratului județean, în localitățile : Bod-sat, Tîrlungeni, Sinca-Șercăița, Beclean, Jibert, Bran, Codlea.

În ce ne privește, vom structura prezentarea rezultatelor obținute — sub rezerva că cercetarea va continua încă — în funcție de obiectivele pe care ni le-am propus : a) modalități de lucru ale conducerii centrale cu directorii școlilor-filiale ; b) activitatea comisiilor metodice ; c) sistemul de perfecționare pedagogică a cadrelor didactice cuprinse în experiment ; d) forme de generalizare a experienței pozitive dobîndite în școala unică. În stabilirea acestor obiective, am pornit de la ipoteza că în școala astfel organizată se pot realiza condiții care să favorizeze atît ridicarea calității muncii, cît și cercetarea științifică a propriei activități de către cadrele didactice.

UNELE PROBLEME ALE CONDUCERII ȘCOLII UNICE

Din analiza etapei parcurse, sistemul de conducere al școlii — reprezentînd o sinteză a experienței anterioare a sistemului școală de centru-școli filiale și a elementelor noi introduse — se structurează astfel :

Consiliul de conducere
↓
Colectivul de directori
↓
Colectivul metodic format din șefii de catedre
↓
Catedrele de specialitate
↓
Consiliul profesoral

Evident, fiecărei structuri dintr-o asemenea organigramă îi revin atribuții specifice în circulația informației și a deciziilor, în scopul îmbunătățirii activității instructiv-educative, aceasta fiind concepută sistemic și ființînd ca atare.

Deși etapa experimentală este relativ scurtă, putem avansa, totuși, unele concluzii desprinse logic din analizele parțiale pe care le-am avut cu colectivele de conducere respective ca și din observarea nemijlocită a desfășurării unor acțiuni educative, lecții, activități extrașcolare. Astfel, dacă atribuțiile consiliului de conducere sînt de ordin mai general, dată fiind și compoziția sa eterogenă (directorii tuturor unităților școlare, reprezentanți ai biroului organizației de partid, ai consiliului comunal al pionierilor, ai forurilor tutelare, ai părinților și elevilor, conform dispozițiilor Ministerului Educației și Învățămîntului). aportul lor se exercită în special în momentele inițiale (elaborarea planului general de activitate) și în cele finale (analiza rezultatelor, proiectarea măsurilor pentru îmbunătățirea acestora), în schimb, un rol de importanță majoră revine colectivului de directori, sub conducerea directorului școlii unice centrale.

Eficiența acțiunilor acestui colectiv se vădește nu numai prin participarea nemijlocită a directorului școlii unice la acțiunile de îndrumare și control în unitățile filiale, ci rezidă, mai ales, în *modalitățile de a distribui și coordona judicios responsabilitățile ce revin celorlalți directori*, responsabililor de cabinete și ai catedrelor de specialitate. În măsura în care aceste verigi imediat subordonate își preiau și îndeplinesc atribuțiile, informațiile și deciziile, acționînd conform programării stabilite, atunci se evită și cele două fenomene care, în forme diferite, pot produce distorsiuni : tutelarea excesivă, din partea directorului școlii de centru și, corelat cu aceasta, indiferența, degajarea de responsabilitate a celorlalți factori care-i sînt imediat subordonați ierarhic.

De asemenea, în vederea creșterii eficienței acestui sistem de conducere, s-au relevat ca necesare, între altele : varietatea pregătirii de specialitate a

directorilor și utilizarea cel puțin a unui director adjunct la școala de centru, mai ales pentru a îndeplini funcțiile directorului în timpul în care acesta efectuează, pe teren, îndrumarea și controlul școlilor filiale.

UTILIZAREA RAȚIONALĂ A BAZEI MATERIALE

Pornind de la ideea asigurării unor condiții adecvate cerințelor unitare față de pregătirea tuturor elevilor din raza școlară respectivă, în sistemul școlii unice se poate realiza o omogenizare, la nivel superior, sub aspectul bazei materiale : sălile de clasă, atelierele polivalente, pentru activitatea tehnico-productivă, bazele sportive sau cele destinate cercurilor pe obiecte ori variatelor activități pionierești, bibliotecile, cluburile ș.a.

Un rol substanțial îmbunătățit s-a dovedit a-l avea cabinetele de specialități și laboratoarele școlare, eficiența lor manifestîndu-se fie prin circulația unor materiale diverse (didactice ori bibliografice, mijloace audio-vizuale) de la o unitate școlară la alta, fie direct prin desfășurarea unor activități (lecții, cercuri pe obiecte, de exemplu) de către elevii unei școli în cabinetele și laboratoarele alteia mai bine înzestrate.

Desigur, se ivesc unele dificultăți în asemenea situații didactice oarecum inedite, însă reușita încercărilor din acest an școlar ne îndreptățește să credem în utilitatea lor și să le promovăm.

SISTEM UNITAR

Un prim obiectiv la îndeplinirea căruia și-au concentrat atenția factorii antrenați în experimentarea școlii unice, în județul Brașov, a fost acela de a stabili o continuitate perfectă între treptele de învățămînt, în spiritul indicațiilor tovarășului Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1977 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România : „Avem posibilitatea să urmărim, într-o concepție unitară, întregul proces de învățămînt și de pregătire a cadrelor, începînd de la grădinițele de copii".

Sînt de semnalat două categorii de măsuri în această direcție. Ne referim, mai întîi, la îndrumarea de care au beneficiat educatoarele pentru a introduce în activitatea cu preșcolarii metode menite să sporească participarea conștientă a acestora la activități cu valoare formativă. Printr-un sistem de interasistențe, prin consfătuiri comune ale educatoarelor și învățătoarelor s-a realizat o mai bună pregătire pentru școală a copiilor din grupa mare.

Avem în vedere, în al doilea rînd, acțiunile inițiate de școlile de centru, în vederea orientării școlare și profesionale a elevilor, în care au fost cuprinși toți elevii școlilor filiale ca și părinții lor.

Este de remarcat că, în condițiile includerii în sistemul școlii unice și a unor licee, cum este situația din județul Brașov, cu liceul din Codlea, sporesc posibilitățile de a folosi baza materială a acestor licee și personalul didactic cu calificare superioară, pentru informarea elevilor și a familiilor la un nivel superior, decît s-ar putea face prin mijloacele de care dispune o școală sătească.

ȘCOALA UNICĂ — LABORATOR DE CERCETARE PEDAGOGICĂ

Din constatările de pînă acum rezultă că în majoritatea cazurilor, acele cadre didactice care sînt antrenate în activitatea de cercetare științifică întîmpină unele dificultăți, dintre care mai importantă este lipsa unor termeni de referință, limitarea cîmpului experimental la elevii și clasele cu care lucrează direct. Sistemul școlii unice înlătură acest impediment, fiecare învățător și profesor beneficiind de cunoașterea muncii colegilor cuprinși în complexul școlar de care aparțin, de posibilitatea unor activități comune, care să pună în valoare elementele similare sau diferențiate din procesul instructiv-educativ desfășurat în cîteva școli.

În acest sens, județul Brașov a oferit condiții deosebit de favorabile antrenării cadrelor didactice din școlile unice în cercetări pedagogice, atît prin faptul că multe din problemele organizatorice ale experimentării acestor școli fuseseră depășite, pînă la începutul anului școlar 1973—1974, cît și datorită îndrumării sistematice a investigațiilor științifice. Astfel, în cadrul unei consfătuiri cu directorii coordonatori, de la sfîrșitul primului trimestru, pe baza analizei rezultatelor obținute, s-au stabilit temele ce urmau să stea în atenția fiecărui colectiv didactic, făcîndu-se totodată recomandări privind literatura pedagogică necesar a fi studiată pentru pregătirea în domeniul folosirii metodologiei cercetării științifice. Așa de exemplu, școala generală din Jibert a inițiat o cercetare privind ponderea metodelor active în procesul de predare-învățare. Fiecare catedră și-a precizat un aspect de urmărit, derivat din acest obiectiv central, schimbul periodic de informații între șefii de catedră asigurînd coordonarea intervențiilor. Ca instrument de sistematizare a materialului faptic, rezultat din investigații, a fost elaborată o fișă de completat cu prilejul interasistențelor, conform următoarelor rubrici : structura lecției, valențele formative ale expunerii, calitățile euristice ale conversației, întrebuințarea metodelor active moderne, observații privind relația profesor-elevi.

Rezultatele consemnate în aceste fișe au fost analizate într-un consiliu profesoral, și trecute în fișa de sinteză trimestrială pe obiecte de învățămînt. De remarcat că asemenea analize izbutesc să ofere o imagine veridică a situației concrete din fiecare școală în liniile sale esențiale, îngăduindu-se astfel trasarea unor măsuri adecvate fiecărei unități de învățămînt pentru creșterea eficienței activității instructiv-educative.

PERSPECTIVE

Experiența școlilor unice din județul Brașov ne-a confirmat necesitatea continuării cercetării științifice, a modului cum decurge procesul instructiv-educativ în aceste școli, în scopul diversificării și mai accentuate a unor soluții de ordin organizatoric, metodic, educativ. Condițiile specifice ale fiecărei unități de învățămînt (număr de elevi, distanța față de școala de centru, cadrul material al școlii, colectivul didactic etc.) impun însă folosirea unor modalități diferențiate în realizarea unui aspect sau altul al problematicii cercetate.

În acest scop, apreciem ca importantă abordarea de către forurile de decizie a situației școlilor unice de pe o poziție lipsită de uniformizare, în care să-și poată găsi teren de aplicare inițiativele valoroase.

Fundamentarea eficacității sistemului școlii unice, considerăm că se poate face în mod convingător dacă în faza următoare a cercetării vor fi cuprinse în experiment și unități școlare cu condiții de funcționare mai grele. Coordonarea pe plan local a activităților acestor școli, sub îndrumarea unor colective didactice puternice, va contribui la o mai evidentă creștere a nivelului rezultatelor în pregătirea elevilor și, prin aceasta, la demonstrarea avantajelor școlii unice.

Desigur însă că, pentru a putea oferi Ministerului Educației și Învățămîntului concluzii bazate pe un sistem de evaluare științific, *experimentul va trebui extins și în direcția folosirii unor măsurători riguroase în pregătirea elevilor cuprinși în experiment, conform unor norme mai complexe,* decît simplul studiu comparativ al notelor școlare. Etapa parcursă confirmă, totuși, atingerea obiectivelor scontate prin organizarea școlilor unice. Rezultatele consemnate de noi asupra mersului experimentului în județul Brașov ne indică o bună rezolvare în direcția coordonării activității instructiv-educative, a atenuării unor praguri între treptele școlare, a constituirii unor unități școlare puternice, corespunzătoare cerințelor de integrare a școlii în sistemul economic-social și cultural actual și de perspectivă.

ȘCOALA UNICĂ — FORMĂ DE PERFECȚIONARE A ORGANIZĂRII ȘI CONDUCERII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Prof. MIRCEA RĂDUCANU
Bacău

În vederea perfecționării rețelei școlare și a activității de conducere, din inițiativa Ministerului Educației și Învățămîntului și a Institutului de științe pedagogice și în județul Bacău s-a inițiat un experiment privind organizarea unor școli, din mediul rural, într-o singură unitate școlară pe comună, iar în mediul urban pe circumscripții școlare mai mari.

Inspectoratul școlar județean, prin Casa corpului didactic, a organizat un asemenea experiment în șase localități; cinci din mediul rural și una din cel urban — la baza stabilirii lor stînd condițiile diferite privind baza didactică materială, distanța dintre școli, numărul unităților de învățămînt din circumscripția școlii unice, rezultatele obținute anterior în activitatea instructiv-educativă, posibilitatea organizării unor acțiuni coordonate privind activitatea metodică și de perfecționare a cadrelor didactice. Această varietate de condiții, determinată, în primul rînd, de distanțe, ne-a oferit posibilitatea experimentării unor forme diferite în soluționarea problemelor ce s-au ivit.

Experimentul, organizat în anul școlar 1973/1974, a dus la stabilirea și cristalizarea unor concluzii care pledează în favoarea realizării școlii unice, aceasta fiind capabilă să soluționeze, cu bune rezultate, problemele școlare în complexitatea lor.

Școala unică nu trebuie privită ca o formă pur organizatorică, administrativă, ca o nouă structură, ci un mijloc care vizează, în primul rînd, ridicarea calității procesului instructiv-educativ în toate unitățile școlare (mari și mici) componente, pe o treaptă calitativ superioară, în raport cu noile cerințe educaționale și comanda socială.

Folosirea rațională a cadrelor în raport de calificarea fiecăruia, evitarea la maximum a cadrelor „mozaic", își găsește o soluționare mult mai eficientă în condițiile școlii unice. Ne referim la faptul că în aceste condiții se poate realiza constituirea normelor didactice în specialitate, la școli apropiate, mai ales la disciplinele cu un număr mai mic de ore din planurile de învățămînt (istorie, geografie, fizică, chimie, muzică, desen și altele). Datorită acestor considerente, constituirea normelor în specialitate s-a aplicat și în alte localități, necuprinse în experiment și va fi extinsă în viitor acolo unde sînt condiții.

Un factor activ al ridicării nivelului procesului instructiv-educativ, în condițiile unificării și organizării activității colectivelor didactice ale școlilor de pe teritoriul comunei sau al circumscripțiilor școlare mari (în mediul urban), îl constituie *principiul muncii colective, aplicat la nivelul localității sau circumscripției școlare*. Astăzi, cînd în țara noastră sînt create toate condițiile ca întregul popor să participe nemijlocit la întreaga operă de conducere a societății, se impune lărgirea și îmbunătățirea acestui sistem de muncă și în învățămînt.

Consiliile de conducere constituie în condițiile școlii unice, care cuprind directorii tuturor unităților școlare, secretarul organizației de partid de la școala centrală, cadre didactice valoroase, cu experiență în activitatea didactică, re-

prezentaţi, ai organelor locale, organizatorul grupei sindicale, părinţii, conducători ai unităţilor economice patronatoare, contribuie la democratizarea conducerii învăţămîntului, la stimularea iniţiativei şi soluţionarea operativă a diferitelor probleme ce se ivesc.

Şcoala unică oferă un cadru organizatoric adecvat pentru adoptarea unui program unic de cerinţe şi acţiune la nivelul profesorilor, al colectivelor de elevi, care se concretizează într-o mai bună coordonare a activităţilor instructiv-educative, o antrenare mai susţinută a tuturor factorilor educativi, precum şi o îmbinare judicioasă a activităţilor organizate în clasă şi în afara clasei. Eficienţa consiliului de conducere depinde în mare măsură de stilul său de muncă, de priceperea directorilor şcolii unice în stabilirea sarcinilor operative de soluţionat, în raport cu specificul locului de muncă al fiecărui membru al consiliului. De aceea considerăm că este necesar să fie stabilită, cu multă judiciozitate, ritmicitatea îndrumării membrilor consiliului de conducere (cel mult o dată pe lună), cunoscut fiind faptul că şedinţele lunare sau bitrimestriale nu exclud posibilităţile bilaterale în soluţionarea unor probleme. Nu trebuie să se înţeleagă că acest organism se ocupă numai de probleme administrativ gospodăreşti.

Consiliul de conducere organizează întreaga activitate din şcoala unică, aprobă planul de muncă, programul tuturor acţiunilor educative, dezbate principalele probleme ale activităţii didactice din comună şi stabileşte măsuri pentru perfecţionarea acestora. Prin cabinetul metodic organizează activitatea de informare şi perfecţionare a cadrelor didactice, analizează şi stabileşte sarcini privind munca de îndrumare şi control, iar la sfîrşitul fiecărui an şcolar analizează activitatea desfăşurată, stabilind măsuri pentru pregătirea şi deschiderea noului an şcolar.

Prin antrenarea tuturor factorilor şcolari chemaţi să contribuie la soluţionarea problemelor şcolii, cît şi prin stabilirea responsabilităţii fiecărui membru al său, acest organism colectiv poate rezolva operativ problemele ivite. În aceste condiţii, directorul şcolii unice asigură conducerea operativă a şcolii cu sprijinul efectiv al directorilor şcolilor filiale. Existenţa consiliului de conducere, ca organism colectiv al muncii, nu diminuează cu nimic răspunderea şi responsabilitatea directorilor şcolii unice şi a directorilor şcolilor filiale. Din contră, le amplifică, aceştia trebuind să-şi îndrepte atenţia spre conducerea şi îndrumarea activităţii tuturor şcolilor şi grădiniţelor, punînd accent pe şcolarizarea şi cuprinderea tuturor copiilor de vîrstă preşcolară şi şcolară, aplicarea planurilor de învăţămînt, parcurgerea programelor şcolare, organizarea şi desfăşurarea activităţilor educative potrivit planului comun, activitatea de îndrumare şi perfecţionare a personalului didactic, valorificarea constatărilor din munca de îndrumare şi control privind activitatea cadrelor didactice, cît şi nivelul de pregătire al elevilor.

Munca de îndrumare şi control, în condiţiile şcolii unice, cunoaşte o îmbunătăţire substanţială atît în ceea ce priveşte calitatea cît şi cantitatea. Prin planurile de muncă ale consiliilor de conducere se pot repartiza sarcini de îndrumare şi control în funcţie de specialitatea fiecărui director, şi a şefilor de catedre de la toate unităţile componente ale şcolii unice, asigurîndu-se astfel cuprinderea tuturor specialităţilor, îndrumarea unitară a cadrelor de aceeaşi specialitate, o mai bună valorificare a constatărilor şi concluziilor desprinse cu prilejul asistenţelor la ore, sondajelor, participarea la activităţile comisiilor metodice şi a catedrelor de specialitate. Această concluzie ne conduce la ideea ca în viitor, treptat, şcolile filiale să fie încadrate cu directori de specialităţi diferite.

Totodată, şcoala unică permite o mai bună organizare şi coordonare a acţiunilor metodice şi de perfecţionare a personalului didactic, prin constituirea catedrelor pe specialitate şi a comisiilor metodice la nivelul comunei sau circumscripţiei şcolare.

Tocmai datorită rezultatelor bune obţinute în cadrul experimentului, această formă de organizare a catedrelor şi comisiilor metodice pe comună a fost generalizată în toate localităţile din judeţ. Complexitatea problemelor cerute de perfecţionarea învăţămîntului, determinată în special de generalizarea trep-

tei I a liceului, impune întrunirea trimestrială a consiliului profesoral al şcolii unice, în cadrul căruia să se dezbată problemele stringente ale perioadei următoare. Asemenea consilii profesorale s-au organizat în lunile septembrie, ianuarie şi aprilie. Problematica supusă dezbaterilor a fost axată pe trei compartimente majore: probleme organizatorice, calitatea muncii cadrelor didactice, concluzii desprinse în urma muncii de îndrumare şi control, în special probleme ale nivelului de pregătire al elevilor, observaţii în urma sondajelor cu tematică dirijată, aplicată la toate unităţile şcolare, olimpiade, concursuri pe diferite teme la care au participat şcolile din localitate sau din circumscripţie.

Trebuie subliniat faptul că şcoala unică nu urmăreşte să rezolve numai probleme organizatorice ale învăţământului din localitate, ci în special *ridicarea nivelului de pregătire al elevilor din toate unităţile şcolare mari şi mici la nivelul celei mai bune şcoli din localitate.* Astfel privind lucrurile, toate acţiunile ce se întreprind trebuie subordonate scopului final al învăţământului şi anume ridicarea nivelului de pregătire al elevilor în raport cu cerinţele programelor şcolare.

Experienţa acestui an ne-a demonstrat necesitatea ca problemele organizatorice să depăşească cadrul consiliului profesoral şi al catedrelor pe specialitate.

De un real folos pentru desfăşurarea în bune condiţii a învăţământului este organizarea comitetelor sindicale comunale, care să conlucreze direct cu directorii şcolilor unice. Avînd în vedere eficienţa ei, considerăm că aceasta poate fi generalizată. De asemenea, se impune organizarea consiliilor pioniereşti la nivelul şcolii unice, ca factor de colaborare al consiliului de conducere al şcolii unice în probleme educative. În acelaşi scop am propune să se studieze posibilitatea organizării comitetului U.T.C. al cadrelor didactice pe comună şi a comitetelor U.T.C. ale elevilor la nivelul şcolii unice.

În scopul îmbunătăţirii activităţii educative şi cunoaşterea diverselor probleme din acest compartiment de bază al activităţii noastre, studiem posibilitatea organizării unui consiliu al diriginţilor, condus de directorul adjunct al unităţii. Avînd în vedere complexitatea problemelor educative considerăm că, la nivelul şcolii unice, comandantul de unitate de pionieri este necesar să fie degrevat total sau parţial de ore şi să îndeplinească şi funcţia de director adjunct. O mai bună rezolvare îşi găsesc şi problemele folosirii şi îmbunătăţirii bazei didactico-materiale. În această privinţă, consiliul de conducere al şcolii, cunoscînd dotarea şi condiţiile de funcţionare ale fiecărei şcoli, a asigurat o distribuire mai echitabilă a materialului didactic, sau folosirea în comun a materialelor unicate.

Aprovizionarea şcolilor cu materiale, repartizarea sumelor prevăzute prin buget, pentru reparaţii curente, s-au efectuat cu mai multă echitate şi operativitate.

Din multitudinea problemelor apărute, pe care le ridică organizarea activităţii în condiţiile şcolii unice, se desprind şi unele dificultăţi care izvorăsc din situaţiile concrete, diferenţiate, care demonstrează că experimentul nu poate fi extins în aceeaşi formă în toate localităţile. Dintre acestea menţionăm:

— suprasolicitarea directorului coordonator în problemele gospodăreşti şi lipsa unor ajutoare calificate în rezolvarea acestora, elemente care răpesc acestuia posibilitatea de a se ocupa mai mult de problemele de conţinut ale învăţămîntului şi de exercitarea unei munci mai intense de îndrumare şi control;

— se sesizează şi o diminuare a interesului şi responsabilităţii din partea unor directori de şcoli filiale, determinată de concepţia greşită că întreaga responsabilitate revine directorului şcolii unice, consiliului de îndrumare a acestuia;

— dificultăţi sînt întîmpinate şi în organizarea unor acţiuni comune, mai ales în localităţile cu un mare număr de unităţi şcolare şi cadre didactice, cauzate de marile distanţe dintre şcoli, precum şi de spaţiul afectat unor asemenea acţiuni;

— antrenarea şefilor de catedră în munca de îndrumare şi control este limitată (dificultăţile de orar, distanţe).

Consfătuirile organizate, schimburile de experienţă, controalele efectuate, conduc la concluzia că organizarea şcolilor unice pe comună şi circumscripţii

școlare mari, în mediul urban, poate fi extinsă, dar pentru realizarea deplină a scopului urmărit — îmbunătățirea calitativă a acțiunii de organizare și conducere științifică a învățământului — este necesar să se rezolve următoarele:

a) Încadrarea școlii unice cu un administrator-contabil și o secretară cu normă întreagă, care să se ocupe cu toate problemele administrativ-gospodărești, descongestionînd astfel pe directorul școlii unice de asemenea preocupări, în scopul dirijării întregii sale activități spre perfecționarea conținutului învățămîntului.

b) Construirea sau amenajarea și dotarea unor ateliere-școală specializate, în care să-și desfășoare activitatea elevii de la toate unitățile filiale, sau grupe de școli.

c) În comunele în care distanța dintre localități este mare, nelegate cu mijloace de transport, este necesar să se organizeze activitatea pe circumscripții școlare, pe școli apropiate, funcționînd în acest fel două asemenea unități școlare în comună.

Cu soluționarea celor de mai sus și pe baza rezultatelor obținute, avem convingerea că extinderea școlii unice va constitui o treaptă necesară în continua perfecționare și modernizare a învățămîntului.

BREVIAR

La 13 noiembrie 1974 se va sărbători la Lyon, cea de-a 75-a aniversare de la înființarea Societății A. Binet și T. Simon. „Societatea liberă pentru studiul psihologic al copilului" și-a ținut adunarea constitutivă la 9 noiembrie 1894, la Sorbona. Primul său președinte a fost Ferdinand Buisson, care a luat inițiativa fondării sale, iar din 1902 Al. Binet l-a înlocuit, desfășurînd, cu ajutorul prietenului său, dr. Simon, o intensă activitate. El a dorit ca Societatea să posede propria sa publicație, al cărei prim număr este datat din 15 octombrie 1900 iar în 1905 a creat renumitul Laborator.

Din anul 1904 Societatea s-a ocupat cu punerea la punct a tehnicilor examinării școlarului și datorită, în mare parte, eforturilor sale, a luat naștere, în Franța, medicina școlară. Furnizînd teren pentru cercetare și eșantioane. Societatea a elaborat „Scara metrică a inteligenței" și a pregătit seria de teste care permit să se evalueze nivelul și achizițiilor de cunoștințe ale elevilor.

Societatea a cercetat cu predilecție probleme de dislaxie, disgrafie, disortografie și discalculie, a elaborat lucrări în domeniul învățămîntului special, al lecturii, ortografiei și limbajului. Grupînd în activitatea sa învățători, psihologi, neuropsihiatri, profesori, consilieri de orientare școlară și profesională, responsabili de școli de reeducare, cercetători și practicieni ai formației școlare, ea a reușit să practice în lunga sa activitate, cercetarea interdisciplinară. Buletinul bitrimestrial, adesea centrat pe o temă, prezintă în numere succesive cercetări originale, iar prin rubrica sa bibliografică aduce o informație bogată și diversificată asupra problemelor legate de știința educației.

• *În Anglia, săptămînal circa 70 de emisiuni de radio și peste 100 emisiuni de televiziune sprijină procesul de învățămînt.* Ele se adresează diferitelor categorii de vîrstă, de la învățămîntul preșcolar pînă la perfecționarea cadrelor didactice. Nu de mult s-a încheiat o cercetare cu privire la măsura în care emisiunile T.V. și radio sînt integrate în activitatea instructiv-educativă din clasă. Din cele 61 de școli cercetate numai 16 au încadrat în mod sistematic aceste emisiuni în procesul de învățămînt. În viitor, radioul și televiziunea vor elabora mai multe lucrări ajutătoare, caiete și foi pentru munca independentă a elevilor, cu scopul utilizării mai eficace a emisiunilor adresate școlilor.

DESPRE TERMINOLOGIA PEDAGOGICĂ

OLGA OPREA

Achiziţiile noi în ştiinţe, antrenează modificări şi în sfera noţiunilor, conceptelor ca şi în terminologia care le desemnează. Este necesar să distingem însă evoluţia terminologiei care marchează dezvoltarea conţinutului ştiinţelor de explozia terminologică cu efecte de supraîncărcare a limbajului ştiinţific.

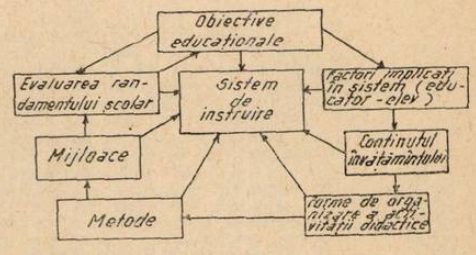
În domeniul pedagogiei, inovaţiile terminologice din ultimii ani au făcut obiectul a numeroase dialoguri. Extinderea acestor dialoguri şi în presa pedagogică ar putea stimula participarea unui număr sporit de educatori.

Pentru discuţia pe care o propunem ne oprim asupra cîtorva dintre termenii care, deşi au fost incluşi relativ recent în vocabularul pedagogic, au dobîndit totuşi o largă circulaţie, fără însă ca sensul lor să aibă o accepţiune unitară. Conceptul „tehnologie" în educaţie, de exemplu, a fost introdus iniţial în învăţămînt pentru a desemna categoriile de mijloace didactice industrializate, cum sînt mijloacele de comunicare în masă. Treptat, el s-a extins, cumulînd sensuri similare tehnologiilor din alte domenii de activitate cu referire la: definirea sistemului de concepţii, conţinuturi, a modalităţilor de organizare, finanţare şi evaluare a domeniului vizat.

Distingem două nivele în care acest termen este implicat în prezent. Un prim nivel vizează *învăţămîntul considerat ca sistem*, pentru care poate fi acceptat termenul „tehnologia învăţămîntului" căruia îi atribuim sensul de: ansamblul concepţiilor, normelor, condiţiilor de structurare a sistemului de organizare, finanţare, dotare şi conducere a reţelei şcolare, precum şi criteriile generale de evaluare a eficienţei sale pedagogice şi economice.

Diferit de aceasta, distingem nivelul *procesului* educativ propriu-zis pentru care elementele tehnologice sînt definite prin termenii: „tehnologie didactică" sau „tehnologia instruirii" pe care îi considerăm sinonimi. Adoptat cu ambele formulări, termenul a fost definit în pedagogia românească: „Ansamblul de forme, metode, mijloace tehnice şi relaţii cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturi în vederea atingerii obiectivelor..." [1].

De acord cu această accepţiune ne reprezentăm un model simplificat al tehnologiei instruirii (didactice) prefigurat ca în schema de mai jos.



Conceput astfel, modelul „tehnologiei didactice" dobîndeşte caracter de sistem ce antrenează în structura sa principalele elemente ale procesului de instruire, începînd cu obiectivele şi încheind cu tehnicile de evaluare a randamentului acţiunilor educaţionale.

Desigur, o astfel de compoziţie a sistemului tehnologiei didactice sugerează, printre altele, întrebarea: în ce raporturi se situează el cu „didactica", domeniu al ştiinţei pedagogice care cuprinde şi ea, printre obiectivele sale de studiu, elementele considerate de noi ca făcînd parte din structura sistemului tehnologiei instruirii.

Din punctul nostru de vedere modelul schiţat se adresează direct practicii educaţionale, procesului de instruire ca acţiune pedagogică activă, care reuneşte obiective, conţinuturi, instrumente şi

[1] G. Văideanu *Restructurarea tehnologiei didactice în funcţie de obiectivele educaţionale*, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1971.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

modalități de relații constituite în lumina concepțiilor, a legităților, principiilor și conceptelor fundamentale stabilite și verificate de didactica teoretică. Tehnologia didactică este deci parte componentă a didacticii generale și realizează cadrul aplicativ al normelor sale fundamentale. Astfel, în timp ce obiectivele educaționale fundamentale sînt definite în lumina unei taxonomii constituită și verificată la nivelul didacticii teoretice, care normează, de asemenea, materia de învățămînt în programe, modelul tehnologic ca proiect al activității didactice concretizează obiectivele generale și conținutul instrucției (deja elaborate) în scopurile temelor de predat și prefigurează totodată contextul activității didactice optime, a cărei eficiență e verificată apoi prin instrumentele de evaluare incluse în același sistem tehnologic.

Modalități relaționale similare se angajează și între unele subansambluri ale didacticii generale și ale tehnologiei instruirii. Un exemplu de acest gen ne oferă prilejul să punem în discuție sensul unui alt termen pedagogic nou și anume „tehnica didactică". Includem în acest termen totalitatea categoriilor de instrumente (mijloace didactice), de procedee ale acțiunii educaționale (metode) și cadrul organizatoric al activității didactice (forme).

Tehnicile didactice au rol pur instrumental în activitatea educațională și se constituie ca un subansamblu cu destinație funcțională distinctă în sistemul tehnologic integrat, considerat în totalitatea sa. Conceptul „tehnica didactică" este în același timp implicat în „metodologia didactică", termen utilizat în didactica tradițională pentru aceeași categorie de factori. Din punctul nostru de vedere cei doi termeni se situează între ei în relații de sens similar celor pe care le atribuim raporturilor dintre tehnologia instruirii și didactica generală. Cu alte cuvinte, „metodologia cuprinde în sfera sa atît tehnicile în accepțiunea instrumentală, cît și normele, principiile, criteriile psihologice ce stau la baza funcției pedagogice a acestora.

După această sumară explicație, în legătură cu raporturile de sens dintre conceptul de tehnologie didactică și conținutul didacticii, considerată ca disciplină a științei pedagogice, revenim la specificul modelului tehnologic schițat mai sus pentru a face cîteva precizări în legătură cu caracteristicile lui ca *sistem integrat*.

Se știe că orice sistem constituit în viziunea unei concepții științifice integrate realizează, între componentele ce intră în structura sa, raporturi de *reciprocitate și interrelație* ce se opun unei concepții sumative sau de subordonare a unora dintre elementele sale de către celelalte. Avînd în vedere această caracteristică fundamentală a integrării științifice este evident că un model integrat al tehnologiei didactice nu poate fi conceput ca o reuniune aditivă de elemente care, după intrarea în sistem, își păstrează integral individualitatea de formă și conținut, dar nici constituit ca o structură statică în care una sau unele dintre componentele sale le subordonează pe celelalte.

Dacă ne referim, de exemplu, la elemente considerate cu rol decisiv pentru toate componentele sistemului tehnologiei instruirii, cum sînt obiectivele și conținutul învățămîntului, constatăm că și ele suportă, la rîndul lor, influențe ale celorlalte componente, chiar și a celor cu rol pur funcțional — instrumental — cum sînt tehnicile de instruire. Mai ales în condițiile adoptării mijloacelor moderne de comunicare, conținutul învățămîntului este subordonat unor norme de structurare care trebuie să satisfacă condițiile specifice de transmitere a informației prin noile tipuri de canale de comunicare. Se știe că pe lîngă mediile de comunicare devenite tradiționale în instrucție, cum sînt comunicarea orală și textele tipărite, tehnica modernă oferă școlii medii de comunicare audio-vizuală (radio, film, televiziune etc.) și prin tehnici programate. Aceste mijloace didactice moderne lărgesc considerabil gama posibilităților interrelaționale dintre componentele sistemului tehnologiei instruirii, ceea ce conferă acestuia un caracter elastic și dinamic.

Constatăm de exemplu, că în timp ce comunicarea orală dintre educatori și elevi, pe clase și lecții, impune învățămîntului restricții dependente de spațiu și timp, mijloacele moderne de comunicare pot cuprinde o arie nelimitată și sînt ușor adaptabile la posibilitățile de timp ale auditorului școlar, mai ales în condițiile extinderii tehnicilor de imprimare audio-video care permit stocarea și reversibilitatea mesajelor instructiv-educative.

Raporturile de reciprocitate şi interrelaţiile, care imprimă caracterul elastic structurii sistemului tehnologic integrat, înlătură şi pericolul constituirii acestuia ca reţetă standard, imuabilă, impusă identic tuturor colectivităţilor şcolare şi pentru toate situaţiile pedagogice de acelaşi tip. Chiar dacă obiectivele şi conţinutul învăţămîntului sînt unitare pentru întreaga reţea şcolară (în condiţiile şcolii noastre) şi au o relativă stabilitate comparativ cu celelalte componente ale sistemului tehnologic — deoarece acumulările din ştiinţe sînt mai lent asimilate în învăţămînt decît achiziţiile tehnicii — se ştie totuşi că există numeroase variabile ce apar atît la nivelul disciplinelor şi temelor ce se predau, cît şi în ceea ce priveşte condiţiile predării şi asimilării, specifice diverselor colectivităţi şcolare. De aici necesitatea abordării sistemice a tehnologiei didactice nu numai la nivelul conceptului, ci şi la nivelul strategiei ce se adoptă pentru asimilarea lui în practica educaţională. Acest aspect al problemei necesită pe de o parte precizarea unui punct de vedere în legătură cu modalitatea de programare, de angajare în perspectivă a sistemului tehnologic şi, pe de altă parte, cu privire la condiţiile asimilării modelelor tehnologice, ca proiecte ale activităţii didactice.

Referindu-ne la modalităţile programării, apreciem că un sistem integrat necesită cuprinderea simultană, concomitentă a tuturor componentelor în proiectul care configurează perspectivele sale acţionale şi de dezvoltare. O astfel de concepţie sistemică asupra strategiei programării tehnologiei didactice este cu atît mai necesară cu cît experienţele de pînă acum arată că implicarea parţială, episodică, a uneia sau alteia dintre componentele instrucţiei într-o acţiune de perfecţionare sau renovare nu a întrunit indicii de eficienţă scontaţi şi nici nu poate rămîne viabilă, atîta timp cît celelalte elemente se menţin la un nivel în exclusivitate tradiţionalist. Cuprinderea simultană şi corelată a tuturor componentelor sistemului de instruire într-un proces unitar de perfecţionare şi renovare conferă acestei acţiuni proiective caracter de „macroprogramare".

În ceea ce priveşte condiţiile programării sistemice a tehnologiei instruirii este necesar să avem în vedere că modelele validate experimental în anumite condiţii pedagogice pot avea pentru diferite medii şcolare doar o valoare metodologică generală. Adaptarea modelelor tehnologice la aceste condiţii se realizează, mai ales, prin varietatea soluţiilor combinatorii ale tehnicilor didactice în structura modelului. Concepem cele două nivele de constituire a modelului tehnologiei didactice nu ca etape care se succed, ci ca modalităţi de interrelaţie şi feedback între acţiunile de adaptare şi investigaţiile ce tind să clarifice şi să adîncească sensul său conceptional-teoretic.

Am încercat să schiţăm caracteristicile integrative ale tehnologiei didactice deoarece deseori termenul integrare se utilizează în acest domeniu într-un sens care nu corespunde accepţiunii lui ştiinţifice.

Considerăm, de exemplu, inadecvată, din acest punct de vedere, părerea celor care atribuie sens integrator însumării, subordonării mijloacelor şi a altor tehnici didactice, unuia singur, cum ar fi televiziunea şcolară *. Se argumentează chiar, că o astfel de utilizare „integrată" a mijloacelor de învăţămînt, constituie o modalitate de sporire a economicităţii învăţămîntului deoarece prezentarea lor grupată în emisiunea televizată diminuează volumul dotării şcolilor cu tipurile de mijloace astfel „integrate".

O astfel de opinie poate fi dăunătoare în primul rînd din punctul de vedere al asimilării conceptului integrare în pedagogie, prin faptul că se exclud însăşi atributele sale esenţiale: raporturile de reciprocitate şi interrelaţie între componentele sistemului integrat, promovîndu-se ideea subordonării mai multor tehnici didactice de către una singură. Indiferent de eficienţa acestuia, luat ca mijloc de sine stătător, în condiţiile în care i se atribuie rol substitutiv, se sugerează utilizarea abuzivă în instrucţie a unei singure tehnici, în cazul amintit, televiziunea.

Pe de altă parte, o atare soluţie pedagogică contravine şi normelor de ergonomie şcolară, care semnalează pericolul excesului de vizualizare în instrucţie în condiţiile în care un mesaj audio-vizual depăşeşte timpul de 20-30 minute din programul şcolar zilnic.

---

* Nu vizăm în această discuţie termenul de „Televiziune integrată" ca tip de emisiune şcolară care este corect utilizat în literatura noastră pedagogică.

De altfel, această categorie de mijloace, oricît ar fi de bine realizate, nu pot suplini integral valențele instructiv-educative ale altor căi de instruire, care sînt, pe deasupra, și mai puțin costisitoare. Intuiția pe calea imaginilor proiectate de exemplu, nu întrunește aceiași indici de eficiență cu alte mijloace didactice care oferă elevilor obiectele în spațiul tridimensional.

Tendința de însumare, de subordonare a mai multor mijloace cu funcții pedagogice diferite se reproșează și instruirii programate.

O accepțiune corectă a conceptului de integrare a tehnicilor didactice este sugerată de „sistemul multimedia", concepție ce se afirmă din ce în ce mai mult în pedagogia experimentală contemporană [2]. Sistemul integrativ „multimedia" are în vedere îmbinarea în cadrul unei activități didactice cu sarcini pedagogice multiple a mai multor tehnici de instruire, selectate în raport cu utilitatea și valențele pedagogice pe care le oferă, ca și din punct de vedere al condițiilor particulare în care are loc acțiunea educațională (elevi, ambianță școlară generală, discipline, teme etc.).

Pot fi cuprinse, într-o astfel de structură didactică, explicații și demonstrații pe materiale concrete sau modele ale acestora (în laborator, ateliere etc.), mijloace audio-vizuale, documente imprimate, secvențe programate, consultații, interviuri, fișe autocorective etc.

Ultima problemă la care intenționăm să ne referim în această discuție are în vedere conceptul *metodă* în didactică. Nu vom reproduce aici definițiile din tratatele de pedagogie referitoare la acest concept, ele pot fi analizate direct în aceste lucrări. Ceea ce atrage atenția însă într-o astfel de analiză este faptul că didactica tradițională în definițiile pe care le dă metodelor se referă la funcția acestora ca instrument de predare. În acest sens sînt incluse în capitolul respectiv din didactică metodele expozitive (prelegerea și expunerea narativă), interogativă și euristică, intuitivă (aplicată în practica didactică prin observări, demonstrații, experiențe). Fiecare dintre aceste metode, devenite clasice, au același sens, apărînd doar, la diverși autori, cu mici modificări de formulare. Tehnologia didactică modernă a introdus în nomenclatorul metodelor de instruire termeni ca : problematizare, descoperire, algoritmizare etc. Constatăm însă că acești termeni se situează în alte sisteme de referințe în acțiunea educațională, avînd cu totul altă funcționalitate decît metodele constituite tradițional. În timp ce acestea servesc activitatea pedagogică a educatorului, metodele didactice așa-zise moderne vizează procesul învățării, se constituie ca modalități optimizatoare ale activității elevilor în procesul de asimilare și valorificare a achizițiilor cognitive.

De altfel, chiar și în metodologia didactică tradițională se vehiculează termeni care se referă la metode de învățare fără să se evidențieze însă specificul lor definitoriu în raport cu metodele de predare. Inducția de exemplu, desemnează situația de învățare potrivit căreia elevul își însușește cunoștințe pornind de la concret la abstract, de la particular la general. Această metodă de învățare se corelează strîns pe planul activității educatorului cu metodele intuitive, tot așa cum învățarea deductivă are, printre altele, ca suport dialogul euristic.

Pornind de la aceste observații, considerăm necesară abordarea criteriilor de clasificare a metodelor procesului de instruire și din punctul de vedere al funcționalității lor raportată la cele două categorii de factori implicați în sistem : educatori și elevi, cu alte cuvinte, în raport de locul pe care îl ocupă această categorie de tehnici în acțiunea bilaterală predare-învățare. Luarea în considerație a unui astfel de criteriu ar putea contribui și la diminuarea dificultăților pe care le întîmpină în prezent didacticienii, atunci cînd definesc termenii : problematizare, descoperire etc.

Aceste modeste opinii despre terminologia pedagogică actuală nu au pretenția de a da soluții și formulări definitive. Invităm pedagogii să răspundă apelului nostru de a realiza o dezbatere pe aceste probleme, de pe pozițiile unei colaborări colegiale, izvorîtă din dorința de a contribui la îmbogățirea științei pedagogice și la perfecționarea activității de educație din școala noastră.

[2] J. P. Lecdman, F. Wilmore, *Developement and strategies in the use of multimedia learning programmes*, in *Aspects of Educationale Technology*, col. 2, Edited by W. R. Dunnoud, C. Halroyd 1969, p. 47.

„PENTRU O PEDAGOGIE A TREZIRII"[1], PENTRU O TRANSFORMARE PROFUNDĂ A CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR

Prof. univ. G. VĂIDEANU

Convinsă că transformarea calității învățămîntului reprezintă o acțiune extrem de complicată și de dificilă, Francine Best, fostă profesoară agregată de filozofie și directoarea unei școli normale din Franța este vădit preocupată să niveleze prăpastia care separă astăzi gîndirea pedagogică de practica educațională. Pentru a inova într-un mod eficace finalitățile și metodele învățămîntului, profesorii școlii contemporane au nevoie nu numai de o altă metodologie didactică, ci și de o doctrină pedagogică elevată și coerentă. „Această lucrare, spune F. Best, își propune să fie o reflexie pedagogică asupra finalităților și metodelor pe care învățătorul școlii elementare poate să le dorească și să le practice. A conduce experiențe pedagogice, a concepe și a realiza procese inovative nu este suficient pentru a constitui o teorie pedagogică. Unor astfel de acțiuni le lipsește concepția net filozofică, aceea care să dea coerență numeroaselor practici pedagogice și să statornicească un sistem de concepte apte să constituie o teorie a educației" (p. 67). De aici, efortul autoarei de a demonstra, pe de o parte, unitatea pedagogiei deșteptării ca doctrină fondată pe cuceririle filozofiei și psihologiei contemporane, iar pe de altă parte, de a realiza aplicații convingătoare ale principiilor acestei pedagogii în procesul didactic specific școlii primare. Împărtășind ideea că perspectiva filozofică trebuie să orienteze orice inovare a învățămîntului, ținem să remarcăm unitatea conceptuală a lucrării pe care avem plăcerea să o prezentăm și strînsa legătură dintre principiile afirmate în prima parte a lucrării și partea a doua, consacrată aplicațiilor și modelelor deosebit de utile pentru învățători. „Trebuie să integrăm activitățile pedagogice într-un ansamblu preocupat de deșteptarea copilului. Se pune problema să ajutăm copilul să devină conștient de lumea înconjurătoare, se pune problema să dezvoltăm și să trezim fără încetare inteligența sa, sensibilitatea sa" (p. 8). Chiar dacă cititorul nu va fi în întregime de acord cu unele opinii ale autoarei, gîndirea sa va fi în mod sigur stimulată și orientată către un număr de probleme fundamentale.

Pentru a înțelege mai bine mesajul autoarei, structura cărții și articulațiile între capitole, două concepte-cheie se cer precizate. (În acest scop, recomand cititorilor să repete „greșeala" mea și să înceapă lectura cu „Postfața").

„Noțiunea de trezire, ne spune autoarea, este legată de ideea de totalitate (termen pe care-l preferăm celui de globalitate) deoarece este vorba de :

— a dezvolta totalitatea personalității copilului, concepută ca un tot ale cărui trăsături sînt recunoscute și tratate în cadrul aceleiași acțiuni educative ;

— a trezi curiozitatea față de totalitatea lumii înconjurătoare, acest fapt fiind privit atît sub aspectele sale economice și culturale, cît și sub cele biologice, geografice, istorice" (p. 237).

Al doilea concept-cheie este acela de „interes", pe care autoarea, nu fără a justifica opțiunea sa, îl preferă noțiunii de „motivație". Revenind la accepțiunea dată de Claparède (1873-1940) termenului de interes, fără a menționa, totuși, că

[1] Francine Best, *Pour une pédagogie de l'éveil*. Librairie Armand Colin, Bourrelier-Education, Paris, 1973.

Fr. Herbart (1776-1841) și elevii săi sînt aceia care au lansat în teoria și în practica pedagogică a secolului al XIX-lea o adevărată teorie asupra rolului interesului, autoarea aduce precizări remarcabile prin valoarea lor operațională.

„Nu poate exista interes față de lume, scrie Fr. Best, dacă copilul... nu se interesează de ceea ce-l înconjoară... Interesul nu zace în copil sau în obiectul de care se interesează, acesta este relația dinamică între copil și lume, între subiect și obiect. Cuvîntul *motivație*, care în mod regretabil a luat locul aceluia de interes, relevă fie absența unei suficiente analize conceptuale, fie o concepție statică despre interes. Astfel, continuă autoarea, termenul de trezire conduce direct la procesul de trezire a interesului copilului" (p. 52-54 și 238).

Pedagogia trezirii sau a deșteptării concepe deci dezvoltarea totală și armonioasă a elevului ca proces bazat pe interes, pe motivație, proces care transformă interesele în activități cu o valoare funcțională, capabile să exprime individualitatea fiecărui copil. Asupra acestui punct autoarea realizează o reușită actualizare a teoriei rousseauiste a „experienței personale".

În primul capitol, intitulat *Copilul și lumea — Scopurile activității de trezire*, Fr. Best începe prin a sublinia că pentru a acționa bine învățătorii trebuie să cunoască nu numai obiectivele precise și uneori rigid delimitate (calculul, formarea gîndirii logice etc.), ci și finalitățile mai largi, de ordin filozofic, finalități capabile să integreze multitudinea obiectivelor specifice diferitelor tipuri de activități sau de discipline.

Apoi, criticînd conținutul programelor școlare franceze din 1923, 1938, 1954 și din 1957 și folosind concluziile pertinente ale operelor lui J. Piaget și ale lui H. Wallon, ea propune două grupe de finalități pentru activitățile de trezire a interesului.

1. Trezirea copilului însuși, a gîndirii sale, a posibilităților sale de înțelegere și de conceptualizare, a puterii sale de creație, a curiozității perceptive și intelectuale, adică orientarea puțin cîte puțin către gîndirea științifică; această finalitate generează un număr de obiective asupra cărora autoarea va reveni în capitolele următoare: a) construirea categoriilor *de spațiu și de timp;* b) formarea la copil a *gîndirii relaționale* (necesară, de asemenea, structurării unei opere picturale, înțelegerii unei opere muzicale); c) formarea *spiritului științific;* d) asimilarea *limbajelor* (limba maternă, limbajul matematic) și a *instrumentelor metodologice* (citirea documentelor, a hărților etc.); e) dezvoltarea *creativității* copilului.

2. Activitățile de trezire a interesului trebuie să constituie o adevărată educare a percepției pentru a oferi copiilor posibilitatea de a lua contact cu realitatea, de a studia în mod multilateral mediul, adică formele și culorile, sau, dintr-un alt punct de vedere, fenomenele geografice, istorice, economice etc.

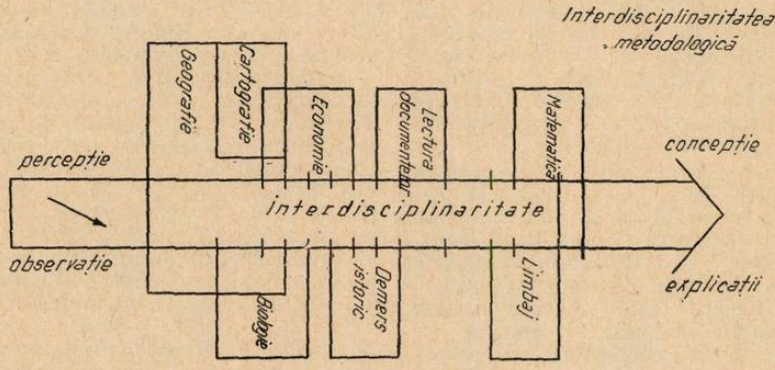
Al doilea capitol se referă în întregime la *Perceperea lumii — spațiul și timpul.* Fr. Best consideră că definiția „kantiană" a spațiului subliniază rolul educației în acest domeniu: „percepția făcînd parte din subiect și nu din obiect, ea se poate dezvolta în același timp în care progresează subiectul care gîndește" (p. 22). Chiar dacă, prin premisele sale filozofice, acest capitol stîrnește discuții, el se dovedește interesant și folositor.

Capitolul *De la interes la activitate*, fundamental în arhitectura lucrării, indică învățătorilor care ar fi metodologia trezirii interesului copilului, pentru a ajunge de la interes la curiozitate, de la interes la o activitate concretizată într-un proiect, capabil să constituie o experiență personală. Curiozitatea intelectuală nu devine fecundă decît dacă generează o muncă de cercetare, o activitate complexă a spiritului. „Proiectul, conclude Fr. Best, este deci semnul prezenței libertății umane în cadrul activității. De aceea, atenția cea mai mare se cere acordată formulării, comunicării proiectelor individuale ale copiilor și însușirii de către grup a unui proiect comun" (p. 64).

Cititorul ar putea să regrete faptul că Francine Best nu angajează un dialog cu alți specialiști, îndeosebi cu cei englezi și americani, asupra accepțiilor propuse de ea pentru noțiuni-cheie ca „motivație" sau „creativitate". Bibliografia, de altfel pertinentă, cuprinde relativ puține lucrări provenind din alte țări. Este adevărat că autoarea analizează școala primară franceză, dar este evident că lucrarea prezintă un mare interes pentru toți învățătorii și cercetătorii preocupați de *calitatea învățămîntului* din țările lor. Or, realizînd mici analize comparative asupra anumitor concepte sau probleme, se pot scoate în evidență nu numai so-

luţiile aplicate şi verificate, ci şi *unitatea care există în spatele diversităţii situaţiilor şcolare* specifice diferitelor ţări.

Capitolul al patrulea ne pune în faţa unei mari alternative : *Activităţi sau discipline ?* şi pune în acest cadru problema interdisciplinarităţii în învăţămîntul primar ; se propun soluţii ingenioase. De exemplu, autoarea ne prezintă o schemă utilă a unui mod frecvent de interdisciplinaritate metodologică în studierea mediului.



Schema unui model frecvent de interdisciplinaritate metodologică în studierea mediului

În acest domeniu al interdisciplinarităţii în ultimii ani au fost înregistrate unele evenimente ştiinţifice remarcabile şi cîteva succese printre care : seminarul organizat de Unesco la Bouaké în aprilie 1970 avînd drept temă : „Formarea cadrelor didactice pentru şi prin interdisciplinaritate", reuniunea iniţiată de O.E.C.D. la Nisa în luna septembrie 1970 (printre participanţi figurînd J. Piaget, E. Jantsch, A. Lichnerowicz), colocviul internaţional organizat în 1970 de către Institutul de ştiinţe pedagogice din Bucureşti asupra interdisciplinarităţii în învăţămînt (vezi : Institutul de ştiinţe pedagogice, cercetarea interdisciplinară privind învăţămîntul, Bucureşti, 1970) etc.

Probabil că poziţia unui autor care consacră un capitol „multi-pluri-inter-trans-disciplinarităţii" (p. 74-85) faţă de concluziile obţinute la reuniunile citate mai înainte ar fi fost interesantă.

O scurtă prezentare a structurii capitolului *Formarea spiritului ştiinţific* va fi de ajuns, probabil, pentru a demonstra cît este acesta de ingenios şi de folositor : 1) către generalizare ; 2) vectorul epistemologic ; 3) raţiune şi organizare ; 4) elementul reprezentat şi elementul cunoscut ; 5) vectorul pedagogic ; 6) document ; referatul experimentului privind germinarea, încheiat cu punctul de vedere al autoarei.

„Descoperirea lumii simţurilor, culorilor, formelor, liniilor, afirmă Fr. Best, deschizînd capitolul *Educaţia estetică*, are tot atîta valoare ca aceea a lumii, a legilor şi a teoriilor ştiinţifice... Prima finalitate a activităţii de trezire a interesului artistic este dezvoltarea *puterii de creaţie*. Această putere are o mare valoare generală, dar ea este mai cu seamă artistică" (p. 112—113). Credem că Fr. Best nu se înşeală şi nu exagerează atunci cînd afirmă că pentru dezvoltarea armonioasă a copilului, pentru temeinica sa formare intelectuală şi morală, pentru viitorul său, deci pentru valoarea şi eficacitatea activităţilor sale sociale şi profesionale, educaţia estetică are aceeaşi importanţă ca educaţia intelectuală. Accentul pus pe rolul educaţiei estetice este cu atît mai necesar cu cît tendinţa de a neglija acest proces formativ este încă frecventă şi puternică printre cei care administrează învăţămîntul şi cîteodată, de asemenea, şi printre profesori. Fr. Best gîndeşte la o educaţie estetică multilaterală, care îmbrăţişează toate artele şi toate modalităţile (ipostazele) frumosului ; ea realizează, de altfel, un reuşit capitol asupra *Educaţiei corporale şi estetice*. Totuşi, accentul cade, mai ales în partea aplicativă a cărţii, numai pe

„artele clasice", pe educația muzicală și plastică.

O atenție specială este acordată în ultimul capitol trezirii capacității de exprimare. „Cînd omul exprimă lumea, el se exprimă pe sine... Limbajul care exprimă lucrurile îl exprimă în același timp pe subiect, căci cuvîntul nu înseamnă o simplă transcriere : el exprimă punctul de vedere, angajamentul personal în raport cu lumea" (p. 244).

Credem că în structura unei astfel de lucrări, care realizează o abordare originală și pătrunzătoare a finalităților și a metodelor activității de trezire și care vrea să evite „o opoziție înșelătoare între știință și metode" (p. 236), ar fi fost necesar un capitol special asupra evaluării rezultatelor obținute de către elevi. Dacă activitățile și metodele de învățare sînt, fără îndoială, importante pentru perfecționarea reală a calității învățămîntului, metodele de examinare, tehnicile de evaluare, rămîn decisive pentru succesul oricărei reforme școlare.

O sinteză foarte reușită între filozofia educației și metodologia specifică școlii primare, strălucitoare și clară în prezentarea teoriilor, sugestivă și precisă cînd este vorba de scheme, cartea Francinei Best merită să fie pusă în discuție în publicațiile de specialitate, merită, am îndrăzni să spunem, să se găsească în biblioteca fiecărui învățător.

TEHNICA SIMULĂRII ÎN PREGĂTIREA PEDAGOGICĂ A CADRELOR DIDACTICE

Prof. **VICTORIA RĂILEANU-TOLOGEA**
Prof. **PAULA ANTONIU**

Pentru a contribui la dezvoltarea procesului de învățămînt și a-ți asuma sarcina educării se impune să stăpînești un ansamblu de tehnici și competența necesară în aplicarea acestora. Rolul educatorului — spune Paul Lengrand [1] — trebuie să cunoască profunde modificări : „Funcția sa de transmițător de cunoștințe va scădea ca importanță și volum, cu atît mai mult cu cît el se va putea baza într-o mai mare măsură, în îndeplinirea acestui rol, pe mijloacele puse la dispoziție de știință și tehnică".

Majoritatea pedagogilor recunosc că este imperios necesară o mutare a accentului de la expunerea profesorului spre activități ale elevilor, care trebuie judicios organizate în vederea dezvoltării capacităților creatoare ale copiilor. Un bun profesor, spune Arnould Clausse [2], trebuie să posede însușirea unui bun organizator.

De asemenea este recunoscut faptul că modernizarea procesului instructiv-educativ — cerință de bază a societății contemporane — nu poate fi înfăptuită decît printr-o necontenită perfecționare a pregătirii personalului didactic de toate gradele. Și printre cele 21 de recomandări ale Comisiei internaționale pentru dezvoltarea învățămîntului (UNESCO) la punctul 16 se prevede : „Programele de pregătire a cadrelor didactice trebuie să includă folosirea celor mai moderne mijloace și metode de învățămînt. Institutiile pedagogice superioare trebuie să asigure viitoarelor cadre didactice cunoștințele necesare pentru dirijarea noilor sisteme „mecanizate" de învățămînt.

Și totuși o studiere riguroasă a sistemelor de pregătire pedagogică a cadrelor didactice din 14 țări (dezvoltate și în curs de dezvoltare) relevă o situație paradoxală și anume : pe o arie de întindere mondială — cu rare excepții — pregătirea pedagogică a profesorilor con-

[1] Paul Lengrand, *Introducere în educația permanentă*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, p. 94.

[2] Arnould Clausse, *Philosophie et methodologie d'un enseignement renové*, Armand Colin, Paris, 1972, p. 146.

tinuă să se facă necorespunzător structurii și dezvoltării științei timpului nostru, necorespunzător cu noile calități cerute de cadrele didactice, situație ce nemulțumește pe majoritatea specialiștilor. Problema principală care se pune la ora actuală în pregătirea pedagogică a cadrelor didactice este de a se elimina ruptura dintre pregătirea teoretică pe care o dobîndește studentul la universitate și munca lui viitoare ca profesor în școală. Există un clivaj, o disproporție, în formarea profesorilor — afirmă J. P. Tansey[3] — între teorie și practică. În general, disciplinele fundamentale ale educației : filozofice, sociologice și psihologice sînt tratate în mod corespunzător, dar aspectele practice sînt adesea reduse la abstracții.

De vină sînt bineînțeles metodele folosite în formarea cadrelor didactice. Le lipsește un element esențial : integrarea teoriei cu practica ; nu leagă cunoștințele teoretice de experiențele care îi așteaptă pe viitori profesori în clasă, nu-i pregătește pe studenți pentru a practica metode cum ar fi învățămîntul pe echipe („team-teaching"), învățămîntul integrat („integrated day") ș.a. Din acest motiv se consideră că micro-învățămîntul cîștigă un teren apreciabil în pregătirea practică a cadrelor didactice. Conceput pentru a pune la dispoziția viitorilor profesori o structură care nu comportă nici un risc în acumularea tehnicilor și aptitudinilor specifice meseriei lor, micro-învățămîntul îl pune pe practicant în situația de a sesiza complexitatea actului pedagogic într-un context simplificat. Allen Dwight și Ryan Kevin[4] apreciază că această metodă este un progres enorm, în sensul formării individualizate a profesorilor. Viitorii profesori sînt pregătiți și pentru metodele audio-active, de aceea micro-învățămîntul reprezintă un sprijin foarte mare. Dar nu despre această metodă vrem să discutăm mai pe larg. Vrem să abordăm tratarea unei alte metode moderne, tratarea *tehnicilor de simulare*, tehnici care cîștigă teren tot mai mare în pregătirea pedagogică a cadrelor didactice în unele țări (S.U.A., Anglia, Franța ș.a.).

Se pare că modelele de simulare privind formarea cadrelor didactice sînt datorate lucrărilor lui B.Y. Kersh, D. R. Cruickshank și P. A. Twelker. După părerea unor pedagogi (Lagrane, Cruickshank, Broadbent, Kersh, Twelker ș.a.), simularea revendică mai multe avantaje asupra metodelor tradiționale de formare a cadrelor didactice. Ea dă o motivație participanților, permite să se introducă realismul și competența în sistemele de învățămînt, punînd situațiile ca probleme. Simularea dă participanților posibilitatea să-și asume roluri care vor fi ale lor și să dobîndească o experiență : permite să se reducă problemele complexe la probleme simple ; folosește tehnici favorizînd mai curînd cooperarea decît competiția, transformă condițiile efectuării practicii, încît profesorul nu mai rămîne singurul om activ în mijlocul unor studenți care absorb în mod pasiv niște cunoștințe. Toți protagoniștii sînt angajați în egală măsură. Cu toate să simularea nu a fost folosită pe scară largă în domeniul educativ, ea poate eventual să suplinească lipsurile care există, asociind-o cu alte tehnici educative cum ar fi — analiza interacțiunilor și micro-învățămîntul (J. P. Tansey).

Exemple de folosire a simulării în pregătirea pedagogică a cadrelor didactice. Centrul de cercetări cu problemele învățămîntului al statului Oregon (S.U.A.) a folosit pentru prima dată simularea în formarea pedagogică a cadrelor didactice. Întrebuințînd mai multe tehnici de proiectare, un supervizor, ascuns privirii elevului practicant, s-a putut observa, cu ajutorul a trei aparate de 16 mm, un anumit număr de incidente care se petrec în clasă. Au fost adunați într-o clasă ipotetică 22 de elevi, fiecare avînd un dosar complet ; s-au pus la dispoziție și descrieri ale clasei fictive. Toate problemele care au format tema simulării erau înregistrate pe film. Acestea erau în număr de 60, repartizate în trei serii a cîte 20. Fiecare elev-practicant al Centrului își petrecea două ore pe săptămînă în laboratorul de simulare ; îi trebuiau deci, circa patru săptămîni pentru a epuiza o secvență de 20 de probleme (se prevedea o lucrare de probă înainte și una după). O încercare în cursul acestei simulări, care pare să nu se mai fi repetat mai tîrziu, este menționată de

[3] J. P. Tansey, *Les techniques de simulation dans la formation des maîtres* (Material informativ pentru UNESCO) ESM/600/050374.

[4] Allen Dwight, Ryan Kevin, *Le micro-enseignement — une méthode rationnelle de formation des l'enseignants*, Dunod, Paris, 1972, p. 129.

Kersh (1963) : au fost aplicate fiecărei probleme criterii de apreciere astfel încît fiecare elev practicant a putut fi supus unei aprecieri cantitative. Potrivit răspunsului la situaţia simulată, elevul practicant era clasat pe o scară numerică. Dacă răspunsul său era corect i se dădea nota 2 ; dacă era incorect nota 1 ; iar dacă nu depista existenţa problemei avea nota 0. Este probabil că s-a hotărît utilizarea evaluării numerice ca urmare a lucrărilor de simulare realizate în domeniul educaţiei (prezentate de Frederiksen), prin care se încercase constituirea de modele normative de conduită.

B. Y. Kersh (1963) a întreprins cercetări experimentale pe care le-a realizat folosind laboratorul de simulare. In prima cercetare el a studiat dimensiunea imaginii şi modul de retroacţiune (feed-back). Al doilea studiu se referă la modalităţile de a răspunde ale elevilor practicanţi ; sînt comparate răspunsuri prin acte (atitudini) şi răspunsuri verbale.

P.A. Twelker (1966—1969), văzînd în simulările lui Kersh o metodă de practică prin descoperire, a întreprins cercetări privind efectul de sugestie. Sugestiile sale erau de două feluri : pe de o parte o informaţie de ordin general, permiţînd elevului practicant să identifice un anumit tip de problemă şi pe de altă parte sugestii standard vizînd să orienteze răspunsurile studentului. Twelker (1968) a făcut de asemenea cercetări asupra folosirii combinate a analizei interacţiunilor şi simulării în clasă.

D. R. Cruickshank şi Broadbent (1968) au extins folosirea simulării, considerată ca tehnică de formare a cadrelor didactice, la problemele care se pun în afara clasei, încercîndu-se rezolvarea şi a altor componente ale rolului profesorului.

E. P. Venditti (1969), de la Universitatea din Tennessee, a lucrat pe programe de simulare, ocupîndu-se de problemele care se pun în şcolile lipsite de coeziune, şi Cruickshank (1969) — pe atunci la aceeaşi universitate —, au montat o serie de simulări privind problemele proprii elevilor deficienţi, cu precădere.

In Anglia, Tansey şi Unwin (1968), constatînd anumite lacune la cursurile destinate studenţilor practicanţi, au pregătit exerciţii de simulare pentru a încerca să acopere aceste lipsuri. S-au efectuat experimente la College of Education, Berkshire, şi la colegiul din Dundee. Profesorul Richardson (de la colegiul din Dundee) atrage atenţia asupra utilizării simulării în vederea legării teoriei cu practica în formarea profesorilor ; rămîne de văzut dacă simularea va fi folosită ca o ilustrare vizuală a unui curs, sau ca o tehnică capabilă să favorizeze implicarea studentului în problematica învăţămîntului.

*

Am dat cîteva exemple de folosire a unor tehnici noi în pregătirea cadrelor didactice, cu intenţia de a suscita interesul specialiştilor interesaţi direct de problema perfecţionării pregătirii pedagogice a cadrelor didactice. Pe această linie se anunţă, ca extrem de interesantă, tematica cursului intensiv, care va fi organizat la Paris între 3-25 februarie 1975, de către I.I.E.P *

Este ştiut că modernizarea pregătirii cadrelor didactice cere ca instituţiile de formare a educatorilor să devină şi adevărate centre de experimentare a metodelor şi tehnicilor noi. Discuţiile organizate de „Revista de pedagogie“ [5] cu privire la pregătirea pedagogică a viitorilor profesori, în ţara noastră, dezvăluie serioase carenţe. Poate că iniţierea unor experimente (implicit organizarea în universităţi a unor laboratoare bine dotate), în vederea folosirii unor tehnici noi în pregătirea pedagogică a educatorilor, ar aduce ameliorări. „Cred că este necesar — spunea tovarăşul Nicolae Ceauşescu —, ca învăţămîntul nostru superior să treacă cu mai multă îndrăzneală la îmbunătăţirea, la restructurarea procesului instructiv-educativ“ [6].

---

* Institutul internaţional de planificare şi educaţie.

[5] „Revista de pedagogie“ nr. 1, 3 5—1973.

[6] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la adunarea festivă cu prilejul inaugurării noului an universitar*, 1 oct. 1970. „România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate“, Opere, vol. 5, p. 133.

CARTI — IDEI

DOMENIUL ACTIVITĂȚII CULTURAL—EDUCATIVE*

LEON ȚOPA

Octavian Neamțu realizează o sinteză contemporană în domeniul educației permanente, dezvoltînd experiența românească a școlii sociologice conduse de Dimitrie Gusti, îmbogățită și profund înnoită prin programul cultural-educativ al Partidului Comunist Român. Această sinteză constituie un valoros aport pentru cercetarea sociologică interdisciplinară și pentru acțiunea cultural-educativă în actualitatea construcției societății socialiste multilateral dezvoltate în România.

Lucrarea convinge pe cititori de rolul social al activității cultural-educative izvorîte din necesitățile vieții economice, demografice, sanitare, administrative etc. care condiționează activitățile cultural-educative și care, la rîndul lor, sînt integrate și perfecționate prin activitățile cultural-educative. Integrarea profesiilor și specializărilor economice, tehnice, administrative constituie o ideee directoare a lucrării. Prin continua desăvîrșire a acestei integrări în planul relațiilor sociale dintre oameni, fiecare personalitate, prin exercitarea dreptului la cultură și educație, are posibilitatea de a se afirma și perfecționa ca o personalitate socială activă.

Pentru a realiza convergența activă a forțelor social-culturale, se impune înfăptuirea planului cultural unitar al localităților rurale și urbane (aș opina și pentru planuri zonale și județene, definind obiectivele, căile — metodele și criteriile evaluării rezultatelor scontate). Dintre scopurile sociale actuale, realizabile pe pe calea activităților cultural-educative, sînt analizate : făurirea omului societății socialiste multilateral dezvoltate, integrarea tineretului, exprimată sugestiv prin cuvintele autorului „drumul tinerilor către oameni", sugerînd prioritatea educației moral-sociale a tineretului și ilustrînd acest postulat prin lupta pentru pace a tineretului țării noastre și prin contribuția tineretului universitar la modernizarea satelor. (Am reținut paragrafele în care se fac analize privind „modernizarea omului în agricultură".)

Față de o mentalitate perimată, totuși încă prezentă uneori, potrivit căreia desfășurarea activităților cultural-educative n-ar cere decît bunăvoință și bun simț, în lucrare se demonstrează că a devenit obligatorie pregătirea cadrelor de specialitate în acest domeniu la nivel școlar mediu și universitar, precum și organizarea perfecționării acestora pînă la nivelul postuniversitar. Elocvente sînt argumentele prin care se ilustrează necesitatea întemeierii activităților cultural-educative pe cercetarea științifică interdisciplinară, cît și pe contiuna înnoire a formelor, metodelor și tehnicilor cercetării.

Sînt cărți care impresionează prin bogăția de informații sau prin subtilitatea intelectuală a autorului. Cartea lui Octavian Neamțu convinge și prin soliditatea argumentelor dedicate perfecționării unui domeniu integrator al vieții naționale în dinamica ei creatoare.

---

* Octavian Neamțu *Domeniul activității cultural-educative*, Comitetul de cultură și educație socialistă al județului Bihor, 1974. 259 p.

DIDACTICA PSIHOLOGICĂ*

HORIA AL. FRUNZĂ

Printre puținele lucrări de didactică psihologică, cea a lui H. Aebli vine să confirme posibilitatea structurării unui învățămînt pe datele epistemologiei genetice. De la bun început trebuie remarcat terenul inedit pe care se clădește tratarea teoretică. Cititorului îi este prezentată o didactică generală, care studiază în prealabil caracterele fundamentale ale proceselor formatoare și care deduce din ele principiile metodologice ale învățămîntului.

Lucrarea cuprinde patru capitole logic ordonate : partea istorică, partea psihologică, partea didactică, partea experimentală. Evitînd istorismul exagerat, autorul realizează în primul capitol o trecere în revistă a principalelor etape prin care didactica tradițională s-a fundamentat psihologic.

În capitolul următor, lucrarea stabilește pertinent raporturile dintre psihologia senzualist-empiristă și psihologia modernă. Epistemologia genetică, modificînd radical teoriile precedente, produce implicit o restructurare a teoriilor psihologice. Piaget a elaborat așa-numita „teorie operațională", care acordă operației și nu imaginii rolul primordial în dezvoltarea inteligenței. Gîndirea constă din serii de operații : clasare, seriere, numărare, măsurare, plasare și deplasare în spațiu și timp.

Gîndirea este înainte de toate un sistem de operații logice, fizice și numerice. Rezultă o măsură didactică posibilă : să nu li se prezinte elevilor imagini gata confecționate, ci ele să se constituie în fața lor. Copilul va imita interior operațiile care sînt prezentate. Trebuie să se țină seama și de adecvarea acestor operații la vîrsta elevului. Interiorizarea acțiunilor trebuie să urmeze o logică riguroasă, în funcție de schemele asimilatoare necesare oricărei înregistrări.

Tratînd problema deprinderilor, autorul discută riscul pe care-l reprezintă dezvoltarea acestora în detrimentul sistemelor operaționale mobile. Cuvintele și cifrele sînt semne, iar operațiile constituie semnificațiile lor. În acest caz poate apărea un automatism în mînuirea semnelor, pierzîndu-se semnificația. Procedeul didactic folosit în asemenea cazuri trebuie să se bazeze pe fenomenul reversibilității, adică pe capacitatea de a inversa operațiile ce exprimă stadiul superior al echilibrării între obiect și subiect. Gîndirea copilului este cu atît mai ireversibilă, cu cît subiectul este mai tînăr și mai aproape de schemele perceptivo-motorii sau intuitive ale inteligenței inițiale. Reversibilitatea definește deci procesele evoluției. Pe baza acestor argumente se poate spune că operațiile rezistă mult mai bine la uitare decît deprinderile izolate, căci, fiind grupate în sistem, operațiile înrudite se sprijină unele pe altele.

Autorul lucrării introduce în finalul capitolului o tratare originală a două metode didactice consacrate : cooperarea elevilor și problematizarea. Socializarea metodelor de predare e văzută ca un generator de scheme operaționale la nivel de elevi. Se aduce în sprijin teoria lui Piaget privind cooperarea în cadrul grupului. El numește capacitatea indefinită de schimb reciproc între membrii unui grup „reciprocitatea gîndirii". Un copil care face schimb de idei cu cei de o seamă cu el și cu adultul este determinat să-și organizeze propria gîndire în mod operatoriu. De aceea este o necesitate imperioasă pentru învățămîntul modern să profite de aceasta, acordînd în programa școlară un loc important activităților socializate. Problematizarea este discutată ținînd cont de elementele psihologice implicate. Orice proplemă pornește de la o întrebare care se referă la o anumită operație. Ipso facto conține o schemă anticipatoare. Rezumînd, se poate spune că orice problemă reprezintă un proiect al unei acțiuni sau operații care urmează să fie aplicată unei situații determinate.

Partea didactică tratează modalitățile de aplicare în practica educațională a teoriilor enunțate mai sus. Autorul pune în discuție valențele didactice ale maieu-

* H. Aebli, *Didactica psihologică*, E.D.P., București, 1973.

ticii. Ceea ce defineşte această formă de instruire este că împarte materia într-o mulţime de elemente pe care elevul trebuie să le găsească răspunzînd la întrebările puse cu abilitate de profesor. Dezavantajul evident este acela că se pierde structura globală. Problematizarea, după metoda lui Piaget, duce la apariţia unei scheme anticipatoare, implicit la folosirea sau asimilarea unei operaţii. Gîndirea este un sistem de operaţii ce se construieşte în cursul cercetării. Este de maximă importanţă ca operaţiile să fie executate efectiv în faţa elevilor, iar abstractizarea operaţiilor pe baza simbolurilor să fie ulterioară şi astfel justificată. Aebli indică apoi procedee ale problematizării utilizabile în ştiinţele exacte şi în cele sociale. Putem aplica mutatis, mutandis reversibilitatea, asociativitatea matematică în toate domeniile învăţămîntului ? Răspunsul este afirmativ. Elementele operaţionale devin în acest caz „procesele de ordin cauzal". A explica un fenomen înseamnă — după părerea autorului — a-l dubla pe acesta cu o schemă de gîndire. Astfel, relaţiile de ordin cauzal în istorie, geografie, biologie etc. îi dau elevului posibilitatea să aplice schemele active ale gîndirii sale. Reversibilitatea se obţine prin inversarea demersului logic de la efect la cauză. De ce un fenomen x a avut loc după un fenomen y ? De ce fenomenul y n-a avut loc după fenomenul x ? Sînt modele de problematizare în cadrul disciplinelor umaniste.

Tratînd din nou (în termeni didactici) problema cooperării elevilor, autorul consideră că numai gîndirea operaţională îl face pe copil în stare să participe la activităţile unui grup. Pe baza unor experimente s-a ajuns la concluzia că cu cît o problemă tinde mai mult spre construcţii intelectuale noi, cu atît mai bine se potriveşte cu discuţia în comun şi cu cît o schemă se apropie mai mult de probleme de aplicare, cu atît mai bine se potriveşte cu munca pe echipe. Didactica trebuie să integreze în procedeele ei „exerciţiul operaţional" prin care actul intelectual să fie regîndit sub o formă mereu semnificativă, evitîndu-se astfel deprinderile formale. De o maximă importanţă în predarea matematicii, „exerciţiile operaţionale" realizează, prin reversibilitate şi asociativitate, mobilitatea gîndirii. Cerîndu-i-se permanent elevului să caute diferite metode de rezolvare, se intensifică apelul la facultăţile sale intelectuale, şi prin aceasta valoarea formativă a calculului oral sporeşte.

Capitolul ultim prezintă detaliat tehnica experimentelor efectuate şi vine să întregească argumentaţia acestei lucrări de înaltă ţinută ştiinţifică.

L'ÉDUCATION DEMAIN*

TIBERIU TRUTZER

Bertrand Schwartz, unul dintre cei mai cunoscuţi teoreticieni ai educaţiei permanente, a publicat o nouă lucrare cu privire la educaţia viitorului — educaţia anului 2000. Lucrarea este rodul unor cercetări întreprinse de autor sub egida „Fundaţiei culturale europene" („La Fondation européenne de la culture"). Bertrand Schwartz îndeplineşte funcţia de consilier la Ministerul Educaţiei Naţionale din Franţa. Se ocupă în mod special de modalităţile sub care trebuie concepută pregătirea iniţială a elevilor (studenţilor) în perspectiva educaţiei permanente. A călătorit mult şi lucrarea de care ne ocupăm include observaţiile făcute de el în Uniunea Sovietică, Statele Unite ale Americii, Canada şi ţările scandinave.

Ideea principală a lucrării poate fi formulată astfel : lumea în care trăim se schimbă continuu, pregătirea individului se extinde pe toată durata vieţii lui, iar permanenţa educaţiei ne obligă să regîndim întregul sistem educativ. Acesta trebuie să vizeze în mod explicit înzestrarea elevilor/studenţilor cu un bagaj de cunoştinţe utile pentru întreaga viaţă şi dezvoltarea gustului de a-şi continua educaţia şi la vîrsta adultă. Acest obiectiv

* Bertrand Schwartz, *L'éducation demain*, Ed. Aubier-Montaigne, 1973, 333 p.

presupune, în mod deosebit, ca elevii să dobîndească gustul şi obişnuinţa muncii independente, care stă la baza pregătirii adulţilor. Presupune, de asemenea, ca elevii să nu fie dezgustaţi de studii în timpul şcolarităţii, creîndu-se posibilitatea să consacre o parte a timpului lor unor ocupaţii la alegere. Pentru aceasta — susţine Bertrand Schwartz — este necesară *individualizarea pregătirii :* fiecare elev să progreseze în conformitate cu ritmul său propriu, înmulţindu-se totodată posibilităţile de opţiune, în cadrul studiului. Autorul denumeşte această cerinţă : *pedagogia alegerii (opţiunii).*

Vederile lui Bertrand Schwartz sînt departe de a fi numai de ordin tehnic. Sistemul educativ, consideră el, trebuie să producă personalităţi responsabile, capabile să ia o decizie privindu-le pe ele sau colectivitatea. Or, cel mai bun mijloc de a dezvolta simţul responsabilităţii este de a încredinţa chiar elevilor o parte a răspunderii pentru educaţia lor. Astfel, pedagogiei alegerii i se asociază *pedagogia angajării.* Schimbările preconizate în metode pedagogice presupun schimbări în structurile şcolare. Astfel, clasele tradiţionale vor dispare. O parte importantă a timpului lor elevii o vor consacra muncii independente, individuale sau în grupe de 3-4, cu ajutorul mijloacelor scrise de învăţămînt sau audio-vizuale, în aşa-zisele săli de resurse, care îndeplinesc în acelaşi timp funcţia de bibliotecă, fototecă, mediatecă şi care vor înlocui sălile de clasă.

B. Schwartz preconizează începerea şcolarităţii la vîrsta de 2 ani şi jumătate, pentru a permite astfel copiilor din medii nefavorizate să se bucure de un debut şcolar favorabil. Şcolarizarea ar trebui să se prelungească pînă la 18 ani, pentru a asigura fiecărui elev o pregătire profesională. Nici un elev nu va putea părăsi sistemul educativ fără să aibă o meserie. Universitatea va trebui să ofere o *autoformare asistată.* La terminarea învăţămîntului secundar sau a unui ciclu de învăţămînt superior, elevilor/studenţilor li se vor propune un număr mare de posibilităţi de pregătire profesională scurtă, sancţionate prin diplome. Desigur, prelungirea duratei şcolarităţii va atrage după sine şi mărirea cheltuielilor destinate învăţămîntului. Pentru a face faţă acestora trebuie reduse aşa-zisele *costuri negative* prezente în sistemul educativ actual : repetenţia, abandonul şcolar, greşita orientare şcolară şi profesională, lipsa unei pregătiri profesionale etc.

Drept cadru pentru această nouă orientare educativă B. Schwartz prezintă *districtul educativ şi cultural,* care va permite să se pună la dispoziţia elevilor ansamblul resurselor educative existente în circumscripţia respectivă (cu circa 50 000 de locuitori). Deci, el preconizează o descentralizare administrativă avansată. Districtul va recruta, conduce şi perfecţiona cadrele didactice. Organele centrale se vor ocupa numai de planificare, de elaborarea unor programe-cadru, de evaluarea eficienţei învăţămîntului şi de elaborarea legislaţiei generale.

Bertrand Schwartz consideră posibilă realizarea acestor deziderate într-un timp îndelungat şi pe baza unor experimentări mereu evaluate şi perfecţionate.

ORGANIZAREA ACTIVITĂŢII INDIVIDUALE A ELEVILOR LA MATEMATICĂ

DAN MIHALCA

Diversificarea materialelor pe care se bazează un proces de instruire este o tendinţă dominantă în tehnologia didactică a matematicii. Manualul unic este înlocuit în multe cazuri cu un ansamblu de materiale, destinate — respectiv — elevilor şi profesorului. În cadrul acestui ansamblu există materiale pentru organizarea activităţii independente a elevilor. Vom prezenta un material de acest tip, destinat elevilor de 9—12 ani *.

Este compus din patru fascicule (grafice, numere, figuri, corpuri) care nu acoperă

* P. W. Cordin, *Starting Matematics* Teachers Notes, Book I — Graphics, Book II — Numbers Book III — Shapes, Book IV — Solids), Macmillan, 1968.

decît parţial programa claselor III-V, deci nu poate fi decît un auxiliar al procesului de instruire. Fiecare fasciculă conţine 10—15 subiecte (secvenţe) relativ independente.

Elevii nu au independenţă de acţiune (în sensul de a lucra după indicaţii) decît în cadrul unei secvenţe. Cel care decide ce secvenţă va fi parcursă şi în ce moment este profesorul. Fiecare secvenţă (tratînd un subiect de mică întindere şi avînd de obicei 2—3 pagini) este astfel concepută, încît să-l determine pe elev să efectueze o activitate independentă. Pentru aceasta, după o mică prezentare a materialelor didactice utilizate sau a cadrului problemei, elevul este pus să observe (şi să noteze) observaţiile, să scrie, să măsoare, să răspundă la întrebări, să completeze tablouri, să construiască corpuri geometrice.

Aceste tipuri de activitate constituie suportul pentru trei tipuri de activităţi matematice: 1. familiarizarea cu obiecte matematice şi cu proprietăţile acestora (grafice, pătrate perfecte, şiruri, corpuri geometrice regulate), 2. rezolvări de probleme (determinarea unui termen al unui şir de numere), 3. descoperirea dirijată a unor adevăruri matematice.

Astfel, secvenţa D din fascicula III, intitulată *„Cercuri“*, începe prin a-i anunţa pe elevi că vor desena cercuri. Se dă un procedeu de desenare a unui cerc fără compas.

Iniţierea în noţiunile de rază şi diametru este făcută astfel : pe o pagină este desenat un cerc suficient de mare pe care sînt trasate un diametru şi o rază, colorate diferit. Prin referiri la desen se definesc simplu cele două elemente, după care urmează o serie de întrebări simple. Se indică, mai departe, procedee de măsurare a diametrului şi circumferinţei şi un tablou pentru trecut rezultatele a 5 astfel de măsurători. Cu ajutorul acestui tablou se va construi un grafic. Urmează indicaţia de a calcula, pentru fiecare măsurătoare, raportul circumferinţă-diametru, ceea ce conduce la descoperirea că acest raport este constant.

Prezentarea grafică este deosebit de bine adecvată scopului cărţii. Desene clare şi sugestive (în special la subiectele de geometrie) şi suficiente spaţii libere în text fac ca informaţia cuprinsă într-o pagină să fie destul de mică pentru a favoriza reuşita activităţii.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР 10/1974 Г.
СОДЕРЖАНИЕ

ЕМИЛИЯН ДИМИТРИУ, Румыния по пути построения социалистического многосторонно развитого о щества и ее продвижение к коммунизму ● И. РАДУ и Н. ОПРЕСКУ, Оценивание результатов общего образования с точки зрения охватывания поколений в школу ● В. ПОПА, Элементы проблематизации на уроках истории ● Д. ГРИГОРИУ, Сотрудничество и кооперирование между детским садом и школой ● В. БЫРЛЭДЯНУ, Подготовление к школе детей в дошкольных домах ● Е. ЗЭРЕСКУ, Элементы модернизации преподавания арифметики в первом классе ● М. ОПРЕСКУ, Использование дефиса в писании младщих школьников ● О. ПЭУН, Р. ПАШКА, Допольнительные деятельности на уроках математики в первом классе ● С. БОАТКЭ, Продолжительная программа-необходимость для школы и для общества ● П. ПЕТРОМАН, Индивидуальноезанятие в школе с продолжительной программой ● Л. ГИВИЬИГЭ и Т. СТАН Специфика инструктивного и воспитательного процесса в условиях единной школы ● М. РЭДУКАН, Единная школа, форма усовершенствования организовании и руководства процесса образования ● О. ОПРЯ, О педагогической терминологии ● Г. ВЭЙДЯНУ, Для педагогики пробуждения ● В. РЭИЛЯНУ и П. АНТОНИУ, Техника стимуляции в педагогической подготовке дидактических кадров ● КНИГИ-ИДЕИ.

REVUE DE PEDAGOGIE Nr. 10/1974

— SOMMAIRE —

Em. Dimitriu — La Roumanie sur la voie de l'édification de la société socialiste multiforme développée et son avancement vers le communisme • **Ion Radu** et **Nicolae Oprescu** — L'évaluation des résultats de l'enseignement général du point de vue de la scolarisation des générations • **Victor Popa** — Eléments de problématisation dans les leçons d'histoire • **Dumitru Grigoriu** — Collaboration et coopération efficiente entre le jardin d'enfants et l'école • **Veronica Bîrlădeanu** — La formation pour l'école des enfants de la maison d'enfants prescolaires • **Emilia Zărescu** — Éléments de modernisation de l'enseignement de l'aritméthique dans la première • **Mihail Oprescu** — L'emploi du trait d'union dans l écriture des petits écoliers • **Olga Păun** et **Rozalia Pașca** — Activités en complètement aux classes de mathématique pour la première • **Silvestru Boatcă** — Le programme prolongé — une nécessité pour l'école, pour la société • **Pavel Petroman** — L'étude individuel dans l'école a horaire prolonge • **Luminița Ghivirigă** et **Toma Stan** — Le spécifique du processus instructif éducatif dans les conditions de l'école unique • **Mircea Răducan** — L'école unique — forme de perfectionnement de l'organisation et de la direction du processus d'enseignement • **Olga Oprea** — Sur le terminologie pédagogique • **G. Văideanu** — „Pour une pédagogie du réviel" • **Victoria Răileanu-Tologea** et **Paula Antoniu** — La technique de la stimulation dans la formation pédagogique des cadres enseignant • **Livres — idées.**

THE REVIEW OF PEDAGOGY No. 10/1974

— Contents —

Em. Dimitriu : Romania on its Way to the Many-sided Developed Socialist Society and to Communism • **Ion I. Radu** și **Nicolae Oprescu** : The Evaluation of the Results in the General Education, from the Point of View of the Education of the Generation • **Victor Popa** : Some Elements in the Problematization at the History Lessons • **Dumitru Grigoriu** : Efficient Collaboration and Co-operation betweene Kindergarten and School • **Veronica Bîrlădeanu** : The Training of the Children in Kindergartens For School • **Emilia Zărescu** : Some Elements of Modernization for Teaching Arithmetics in the First Class • **Mihail Oprescu** : The Employment of the Hyphen in the way the Little Pupils Write • **Olga Păun and Rozalia Pașca** : Addition Activities in Mathematics Classes For the Frist Class • **Silvestru Boatcă** : The Prolonged Programm as a necessity for School, for Society • **Pavel Petroman** : The Individual Study in the School with Prolonged Programm • **Luminița Ghivirigă** and **Toma Stan** : The Specific Instructive-Educative and the Character of this Process in the Conditions of the Unique School • **Mircea Răducan** : The Unique School as a Form of Organization and Directing of the Education Process • **Olga Oprea** : About the Pedagogical Terminology • **G. Văideanu** : For a Pedagogical „waken up" • **Victoria Răileanu-Tologea** and **Paula Antoniu** : The Stimulation Technique in the Pedagogical Training of Teachers • **Boks-Ideas.**

Tiparul executat sub cd. 1646 la I. P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI EXEMPLAR ESTE DE LEI 5.

Redacția: București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicabile nu se restituie.

ÎN ATENȚIA CITITORILOR !

ÎN CURSUL LUNII OCTOMBRIE APARE CULEGEREA METODICĂ INTITULATĂ „PERFECȚIONAREA MUNCII DE ÎNDRUMARE ȘI CONTROL ÎN ȘCOALĂ", EDITATĂ DE REVISTA DE PEDAGOGIE.

STUDIILE CUPRINSE ÎN CULEGERE ABORDEAZĂ CRITERII ȘTIINȚIFICE DE DESFĂȘURARE A ACTIVITĂȚII DE ÎNDRUMARE ȘI CONTROL EFECTUATE DE INSPECTORATE ȘI CONDUCERILE DE ȘCOLI. ÎN VOLUM SÎNT TRATATE DIVERSE ASPECTE METODICE ÎNDEOSEBI, ÎN FUNCȚIE ȘI DE PROFILUL UNITĂȚII ȘCOLARE, ÎN VIZIUNEA UNEI CONDUCERI ȘTIINȚIFICE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI.

DIFUZAREA LUCRĂRII SE FACE PRIN CHIOȘCURILE DE DIFUZARE A PRESEI.

I 4066

revista de pedagogie

ANUL XXIII

11

NOIEMBRIE
1974

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1990

97

- IUI. 2005

1 IUL. 2014

I 4066.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIII Nr. 11 NOIEMBRIE 1974

CUPRINSUL

Emilia Constantinescu și *Valentina Filipescu* — Sarcinile învățământului și ale cercetării pedagogice în lumina documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R. 3

Marin Vișan — Programul Partidului Comunist Român, călăuză în acțiunea de făurire a personalității multilateral dezvoltate 7

Stanciu Stoian — Pedagogia românească în anii construcției socialiste 11

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Viorica Lupu și *Demetra Preoteasa* — Predarea integrată a științelor naturii 18

Constantin Dinu și *Ioana Lungu* — Corelarea istoriei cu celelalte discipline din domeniul științelor sociale 22

ȘCOALA ȘI PREGĂTIREA TEHNICĂ-PRODUCTIVĂ

Alexandru Istrățoiu — Aplicarea cunoștințelor teoretice în activitatea tehnică-productivă 27

Dumitru Ozunu — Obiecte școlare cu rol predominant în dezvoltarea aptitudinilor tehnice 30

Nicolae Dinu — Forme eficiente ale integrării școlii cu producția 35

Gergely Ignác — Cercul de chimie — important mijloc de pregătire a elevilor pentru munca productivă 39

20350

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

Ion T. Radu, Eleonora Pop și Rodica Șovar — O etapă nouă în activitatea instructiv-educativă din grădinițe 43

Maria Georgescu-Boștină — Mijloace de individualizare a învățămîntului 49

Aurelia Profeta și *Florica Glod* — Fișe pentru munca independentă a elevilor la matematică clasa I. 53

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Anton Vasilescu și Gh. Lăzărescu — Conferința de la Berlin a pedagogilor din țările socialiste 58

Constantin Comorovski — Educația pentru înțelegerea internațională 60

CĂRȚI — IDEI

cd. 1650 I. P. „Filaret"

SARCINILE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI ALE CERCETĂRII PEDAGOGICE ÎN LUMINA DOCUMENTELOR CONGRESULUI AL XI-LEA AL P.C.R.

EMILIA CONSTANTINESCU
VALENTINA FILIPESCU

1. Documentele istorice care vor fi supuse aprobării Congresului al XI-lea al partidului, *proiectul de Directive* cu privire la planul cincinal 1976—1980 și liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990, proiectul de *Program* al Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, prefigurează, într-un plan unitar, fundamentat riguros pe baza concepției științifice despre lume și viață — materialismul dialectic și istoric — un program vast de acțiune pe linia făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare pe calea comunismului a patriei noastre.

În acest proces complex de dezvoltare a tuturor domeniilor vieții economice, politice și sociale, învățământului și cercetării științifice le este rezervat un rol cu totul deosebit, fără precedent, iar eficiența socială a acestora, așa cum se preconizează, se evidențiază cu pregnanță. În acest sens, în Directive este subliniat în mod expres faptul că realizarea obiectivelor cincinalului următor și traducerea în viață a prognozelor pentru deceniul viitor, sînt condiționate în mod hotărîtor de ridicarea nivelului general al învățământului, de creșterea pregătirii profesionale a forței de muncă, de creșterea aportului științei și progresului tehnic.

Implicarea tot mai activă a învățământului și a cercetării științifice în întreaga viață a țării, contribuția lor decisivă la construirea noii noastre societăți, jalonează sarcinile de viitor ale școlii și cercetării pedagogice, chemate să-și aducă o contribuție tot mai mare la formarea omului societății noastre socialiste.

2. *Obiectivul fundamental* și integrator al învățământului, în lumina documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R., *este asigurarea necesarului de cadre cu calificare corespunzătoare*, în vederea realizării depline a sarcinilor dezvoltării tuturor ramurilor economiei naționale și a celorlalte domenii de activitate socială. Formarea cadrelor capabile să satisfacă prevederile cincinalelor viitoare, să înfăptuiască politica de dezvoltare social-economică și culturală a patriei, presupune *perfecționarea învățământului*, în ansamblul său, *într-o concepție sistemică, prospectivă*, cu deschidere către educație permanentă, avînd

în vedere faptul că promoțiile de tineri și studenți care-și încep studiile în 1975 vor lucra nemijlocit în unitățile economico-sociale în cincinalul 1981—1985, în condiții mult schimbate față de prezent, raportate la nivelul mereu crescînd al progresului tehnic. Pregătirea tineretului în raport cu aceste exigențe este începută încă de la vîrsta preșcolară. În acest sens, Directivele prevăd cuprinderea în grădiniță pînă în 1980 a cel puțin 80 la sută din copiii în vîrstă de 3—6 ani. Ideea călăuzitoare a perfecționării învățămîntului preșcolar este aceea de a asigura *valorificarea deplină a receptivității și potențialului vîrstei respective*, de a spori contribuția educației realizate în această perioadă la pregătirea lor în viitoarele etape ale învățămîntului.

Pe parcursul întregii școlarități, este necesar ca tineretul să fie înzestrat cu cele mai înalte cunoștințe în toate domeniile de activitate, educat în spiritul concepției științifice marxist-leniniste, a înaltelor idealuri ale socialismului și comunismului, a normelor eticii și echității socialismului.

Aceasta implică — așa cum se arată în Directive — „o pregătire unitară, științifică și de cultură generală, precum și o pregătire profesională de specialitate" a acestuia, la nivelul dezvoltării în perspectivă a științei, tehnicii și producției. În scopul realizării unei astfel de pregătiri, Directivele prevăd *încheierea generalizării învățămîntului de 10 ani*, prin cuprinderea întregii generații de tineri în prima treaptă de liceu și a învățămîntului obligatoriu cu durata de 12 ani, prin generalizarea celei de-a doua trepte a liceului.

Necesitatea ca în viitorul apropiat fiecare om al muncii, fiecare muncitor să aibă ca pregătire minimă liceul, prefigurează coordonatele progresului economic, științifico-tehnic, social și politic al țării noastre.

Pornind de la necesitatea unei legături tot mai strînse a întregului învățămînt cu cerințele vieții, ale practicii, privind toate domeniile de activitate și în primul rînd, pe cel al producției de bunuri materiale, proiectul de Program al partidului prevede orientarea pregnantă a liceului spre profiluri de specialitate, în cea mai mare parte industriale, agricole și economice.

Astfel, în ansamblu, liceele de specialitate vor cuprinde circa 70 la sută din numărul elevilor de liceu. Tot în direcția realizării unei mai bune concordanțe între efectivele pregătite prin diferite tipuri de licee și cerințele de cadre calificate pentru economie — la liceele reale și umaniste se va pune un accent deosebit pe pregătirea practică, în raport cu cerințele de forță de muncă din zona în care funcționează unitățile școlare respective. În acest fel, toți absolvenții care nu-și vor continua studiile la învățămîntul postsecundar se vor putea încadra, neîntîrziat, într-o muncă utilă societății, cu precădere în producție, în meseria însușită în timpul rezervat instruirii practice în anii de școală. În general, învățămîntului liceal îi revine sarcina de a pregăti, în perioada 1976—1980, 250 000—300 000 de muncitori.

Practic, în cincinalul următor pregătirea muncitorilor calificați se va realiza pe trei căi: prin cursuri de calificare de scurtă durată, prin școli profesionale și prin licee.

În ceea ce privește pregătirea cadrelor cu calificare superioară, Directivele prevăd ca aceasta să se centreze în direcția integrării mai rapide și organice a

învățămîntului cu cercetarea și producția, astfel încît — așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — „...fiecare institut, fiecare facultate să devină un centru de învățămînt și, totodată, un laborator de cercetare și o uzină de producție"[1].

3. Programul dezvoltării învățămîntului de toate gradele din țara noastră deschide larg cîmp de activitate *cercetării pedagogice* investind-o cu răspunderi sporite în ceea ce privește găsirea unor soluții optime, pentru traducerea în viață a acestuia.

Astfel, pregătirea tineretului pune în prim plan *sarcina perfecționării conținutului învățămîntului* în concordanță cu progresul științei și tehnicii, cu direcțiile și tendințele dezvoltării social-culturale, cu cerințele dezvoltării economiei naționale. Cercetarea în domeniul perfecționării conținutului învățămîntului va trebui să ofere soluții și în direcția dezvoltării și afirmării mai depline a personalității, a cultivării și valorificării plenare a aptitudinilor, talentelor, capacităților creatoare, la scară de masă, ceea ce va conduce la realizarea unei mai mari convergențe între aspirațiile individuale și sociale. Generalizarea învățămîntului liceal pune în fața cercetării probleme deosebit de complexe în legătură cu proiectarea și eșalonarea conținutului învățămîntului în ansamblu și a fiecărei discipline școlare în raport cu obiectivele finale ale liceului și cele specifice ciclurilor școlare.

Astfel, pentru generalizarea învățămîntului preșcolar, care preia unele funcții educative ale ciclului primar, școlarizarea copiilor la vîrsta de 6 ani și prelungirea obligativității școlare la 10 — și apoi 12 ani — necesită *reevaluarea finalităților, obiectivelor fiecărui ciclu de învățămînt* și, chiar mai mult, *reexaminarea duratei acestora.* Realizarea unei mai mari adecvări a conținutului ciclurilor școlare la particularitățile de vîrstă ale elevilor și la obiectivele urmărite va duce la creșterea calității procesului de învățămînt, la sporirea randamentului fiecărui elev și prin aceasta la evitarea eșecului școlar.

Sarcina sporirii eficienței învățămîntului, prin „împletirea organică a procesului de instruire cu activitatea practică în producție (...) astfel încît pînă la terminarea cursurilor tinerii să dobîndească cunoștințele practice necesare încadrării rapide într-o activitate utilă"[2], pune în fața cercetării pedagogice probleme noi. Astfel, vor trebui stabilite *căi de corelare optimă atît a cunoștințelor științifice de bază cu cele tehnice și științifice, cît și a acestora cu instruirea practică a elevilor,* ținînd seama de specificul diferitelor cicluri școlare și domenii profesionale, astfel încît *să se realizeze o integrare organică a studiului cu producția.* În același sens, prin realizarea și aplicarea unor instrumente de evaluare a posibilităților, înclinațiilor, aptitudinilor și a randamentului școlar al elevilor va trebui să se ajungă la stabilirea și aplicarea unui *sistem complex de orientare școlară și profesională,* pe toată durata școlarității. Cercetările privind elaborarea unui astfel de sistem vor trebui coroborate cu cele referitoare la găsirea modalităților optime de *trecere a elevilor dintr-un ciclu în altul,* ca și de *organizare a bacalaureatului și a admiterii în învățămîntul superior.*

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior,* „Scînteia", din 14 septembrie, 1974.
[2] *Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R.* Ed. politică, București, p. 62.

Totodată, pentru a se asigura „completarea continuă a cunoştinţelor tuturor categoriilor de oameni ai muncii“ [3], *cercetarea pedagogică va trebui să abordeze domenii mai puţin explorate*, ca de exemplu, printre altele, găsirea acelor modele optime de organizare a învăţării la adulţi, în scopul perfecţionării şi pregătirii profesionale.

Sarcina lichidării repetenţiei în ciclul primar, a diminuării ei în gimnaziu, precum şi necesitatea realizării pregătirii elevilor în ultimii doi ani ai învăţământului obligatoriu de 10 ani, la nivelul exigenţelor liceului, a creşterii calităţii procesului instructiv-educativ pe toate treptele de şcolarizare, impune *evaluarea riguroasă şi continuă a progresului şcolar* şi intervenţia promptă, pe parcurs, prin măsuri care să remedieze lipsurile constatate în pregătirea elevilor. În lumina documentelor Congresului al XI-lea, cercetării pedagogice îi revin sarcini sporite şi de mare răspundere, în direcţia *perfecţionării metodelor, mijloacelor şi a formelor de organizare a procesului de învăţământ, punîndu-se un accent mai mare pe munca independentă a elevilor, pe activitatea lor în cabinete, laboratoare, ateliere şi în producţie, pe solicitarea cu precădere a capacităţilor cognitive şi creatoare a acestora*. Cercetările în domeniul didacticii trebuie să conducă la găsirea acelor căi şi modalităţi prin care, concomitent cu dobîndirea cunoştinţelor, elevii să-şi însuşească şi operaţiile implicate în procesul învăţării, să asimileze tehnicile muncii intelectuale şi practice, metodele ştiinţifice de cercetare a realităţii şi să-şi formeze deprinderile de aplicare în practică a cunoştinţelor.

In acelaşi timp, prin proiectarea şi *integrarea complexelor de mijloace de învăţămînt, a emisiunilor T. V. în activitatea şcolară*, va trebui să se urmărească creşterea cantitativă şi calitativă a eficienţei procesului de învăţămînt. De asemenea, este necesară studierea şi experimentarea unor *forme de organizare a procesului de învăţămînt*, care să permită o pregătire diferenţiată a elevilor în funcţie de particularităţile fiecăruia, precum şi a unor modalităţi de dezvoltare optimă a diferitelor forme de organizare a activităţii şcolare, printre care un loc important îl ocupă *prelungirea programului zilnic al elevilor — desfăşurat sub directa îndrumare a şcolii*. O contribuţie importantă va trebui să aducă cercetarea pedagogică în *domeniul educaţiei comuniste a tineretului*, prin elaborarea şi experimentarea unor programe, a unor metodologii adecvate, a unor modele de acţiune şi a unor instrumente de evaluare utilizabile în practica educativă, în scopul găsirii căilor de optimizare a contribuţiei şcolii la educaţia moral-politică a elevilor pe toate treptele de învăţămînt.

Formularea explicită, în Programul partidului, a sarcinilor ce revin şcolii în activitatea de educaţie comunistă a tineretului, solicită cercetarea pedagogică în direcţia găsirii celor mai eficiente metode de valorificare a potenţialului educativ al procesului de învăţămînt, pentru cultivarea în rîndul tineretului a înaltelor calităţi moral-politice, a spiritului revoluţionar marxist-leninist, a convingerilor militante ideologice şi politice pentru însuşirea concepţiei ştiinţifice materialist-dialectice, a politicii partidului nostru, pentru dezvoltarea capacităţii de a înţelege şi de a aborda creator realităţile ţării noastre, a epocii pe care o trăim.

---

[3] *Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R.* Ed. politică, Bucureşti, p. 61.

PROGRAMUL PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN, CĂLĂUZĂ ÎN ACȚIUNEA DE FĂURIRE A PERSONALITĂȚII MULTILATERAL DEZVOLTATE

MARIN VIȘAN

Societatea contemporană, cea socialistă cu precădere, datorită stadiului înaintat de dezvoltare, cînd previziunea marxistă a devenit realitate — știința devenind principală forță de producție — își sporește pretențiile față de om. Înaltul nivel al științei și tehnicii, extinderea mecanizării și automatizării la toate sectoarele vieții sociale, solicită tot mai mulți oameni cu o pregătire înaltă, cu calități caracterologice și etice superioare, cu aptitudini și capacități deosebite. Societatea contemporană, societatea socialistă în primul rînd, se află angajată în cea mai vastă operă din cîte au existat în istorie. Ca atare, această operă, închinată omului, nu poate fi înfăptuită decît cu contribuția întregului potențial uman. Mai mult ca oricînd, omul se cere anume integrat în societate și valorificat integral, deoarece — așa cum se arată în recentele documente programatice ale partidului — *„omul fiind, după cum este știut, principala forță a progresului social“* [1].

Documentele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român definesc, într-un mod cu totul nou și original, locul și sensul procesului de educație, concepția formării omului ca parte integrantă a acțiunii de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate. Proiectul de Program al partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism cuprinde, *„într-o viziune unitară, progresul economiei, științei, învățămîntului și culturii, perfecționarea organizării și conducerii societății, a relațiilor de producție și sociale, ridicarea nivelului de trai, dezvoltarea și perfecționarea democrației socialiste, crearea condițiilor pentru înflorirea multilaterală a personalității umane, asigurarea unei înalte civilizații materiale și spirituale pentru întregul nostru popor“* [2].

Programul partidului stabilește într-o largă perspectivă atît obiectivele, direcțiile și orientările fundamentale ale mersului nostru înainte, cît și strategia generală și orientările tactice pentru făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism. În acest context, învățămîntul, pe care partidul îl definește încă o dată ca *„factor de bază al progresului general*

---

[1] *Tezele Comitetului Central al Partidului Comunist Român pentru Congresul al XI-lea al partidului.* Editura politică, București, 1974, p. 37.

[2] *Idem*, p. 13—14.

al societății" [3], ocupă unul dintre locurile centrale între obiectivele și direcțiile în care partidul nostru se află angajat pentru înfăptuirea societății socialiste multilateral dezvoltate.

În orînduirea socialistă, fiind înlăturate barierele care au stat în trecut în fața dezvoltării libere a personalității umane, progresul tehnic-științific este permanent însoțit de schimbări structurale în conținutul muncii oamenilor. Dezvoltarea multilaterală a tuturor oamenilor devine un fapt posibil numai în condițiile socialismului. „*Societatea socialistă multilateral dezvoltată* — se arată în recentele documente de partid — *va deschide un cîmp larg afirmării multilaterale a personalității umane, valorificării energiei maselor populare în slujba progresului general, construirii conștiente de către popor a propriei sale istorii*" [4].

Dezvoltarea multilaterală a oamenilor nu constituie numai o consecință firească a progresului tehnic-științific, ci și condiția conducerii de către clasa muncitoare a întregii societăți. Fr. Engels în lucrarea sa „Principiile comunismului" arăta că asigurarea conducerii „de către societate a producției nu se poate realiza cu oameni ca cei de azi, care mai sînt cu toții subordonați unei singure ramure de producție, sînt legați de ea, exploatați de ea, cu oameni care și-au dezvoltat o singură aptitudine a lor în detrimentul tuturor celorlalte și care cunosc o singură ramură sau numai o parte din ramura întregii producții", ci cu oameni care au „aptitudini omnilateral dezvoltate, oameni în stare să aibă o privire de ansamblu asupra întregului sistem al producției" [5].

În condițiile producției moderne, mecanizate și automatizate, se lărgesc atribuțiile muncitorilor, în primul rînd prin cunoașterea mecanismelor pe care le deservesc și volumul proceselor pe care le controlează și, în al doilea rînd, prin caracterul multilateral al operațiilor necesare deservirii fiecărei verigi de producție. Pe această bază se produc adînci schimbări în compoziția profesională a cadrelor de muncitori. Progresul tehnic al producției a creat, așadar, condiții pentru înlăturarea specializării înguste a muncitorilor și trecerea la o activitate multilaterală, pentru trecerea liberă de la o muncă la alta. În aceasta constau bazele materiale ale dezvoltării multilaterale a tuturor membrilor societății.

Avînd la bază concepția materialismului dialectic și istoric și sprijinindu-se pe legile obiective ale dezvoltării sociale, fiind „Carta fundamentală, ideologică, teoretică și politică a partidului", aplicarea creatoare a adevărurilor generale ale marxism-leninismului în condițiile istorice, sociale și naționale ale României, Programul partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism concretizează întreaga politică a învățămîntului românesc pe următorii 20—25 de ani în sensul asigurării, în termenii cei mai concreți, dezvoltării multilaterale a personalității. „Se va acționa — se arată în Programul partidului — pentru realizarea unui profil larg al liceelor, al învățămîntului general, reducîndu-se în continuare fărîmițarea specialităților, astfel ca absolventul de liceu să aibă cunoștințe multilaterale pentru a putea trece, cînd apare necesitatea, în diferite domenii de activitate ale industriei,

---

[3] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1974, p. 47.

[4] *Idem*, p. 49.

[5] Karl Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. 4, Editura politică, București, 1958, p. 378.

agriculturii, economiei și în alte sectoare ale societății noastre socialiste". În această ordine de idei, documentele de partid definesc și sensul pedagogic al noțiunii de *policalificare*, ca una din comenzile sociale adresate în mod expres școlii de astăzi, și anume, *asigurarea capacității de a trece mai ușor de la o specialitate la alta, de la o activitate la alta*, aceasta reprezentînd *„o schimbare calitativă în caracterul diviziunii muncii, contribuind atît la dezvoltarea liberă a personalității umane, cît și la satisfacerea în condiții superioare a intereselor și cerințelor generale ale societății"* [6].

Documentele programatice ale partidului nostru ne prezintă la modul cel mai concret direcțiile în care se impune realizată *funcția productivă a învățămîntului* în epoca contemporană, anticipată cu un secol în urmă de Karl Marx, prin mențiunea că *timpul cheltuit pentru dezvoltarea intelectuală a muncitorului apare ca „cea mai puternică forță productivă"*.

Determinarea rolului școlii în procesul educațional contemporan nu se poate obține fără concentrarea tuturor eforturilor din partea factorilor de răspundere, a cadrelor didactice în primul rînd și fără contribuția efectivă și total angajată a cercetării pedagogice. Astăzi, noțiunea de personalitate multilateral dezvoltată nu mai reprezintă un simplu deziderat, un ideal spre care „ se tinde". Personalitatea multilateral dezvoltată reprezintă condiția progresului societății contemporane, deci un obiectiv concret al sistemului educațional contemporan, al etapei construcției socialiste, la dimensiunile prezentate în mod științific în documentele programatice ale partidului nostru. Actul educativ în perspectiva formării multilaterale a personalității elevului trebuie conceput ca un proces dialectic. În primul rînd se pune problema determinării factorilor esențiali, care contribuie în cea mai mare măsură și în mod efectiv la formarea multilaterală a personalității omului în genere (în contextul epocii contemporane). În al doilea rînd, avînd în vedere că astăzi procesul educațional se constituie într-un sistem educativ la nivelul întregii societăți și de-a lungul întregului parcurs al vieții oamenilor, se impune delimitarea atribuțiilor școlii și, prin aceasta, crearea posibilităților de adîncire a diferitelor laturi ale educației multilaterale, în funcție de vîrsta elevilor, de contextul social în care trăiesc și învață.

În lumina sarcinilor ce decurg din documentele Congresului al XI-lea al P.C.R., avînd în vedere importanța crescîndă a științei în viața societății, școala este obligată să accentueze procesul educativ de formare a concepției științifice despre lume. Însușirea științei contemporane de către tineret devine necesară, în primul rînd, în vederea creării posibilităților maxime de orientare a întregii activități pe care o va depune ca producător de bunuri materiale. În mod corespunzător, această sarcină se poate realiza prin însușirea de către tineret și stăpînirea, totodată, a bazelor științelor despre natură și societate. Școala de astăzi, cu toate limitele ei în privința organizării, realizează această sarcină, însă în mod implicit. Educația în procesul de învățămînt, dar nu numai prin învățătură livrească, în perspectivă cu adevărat modernă, trebuie să antreneze forța acțiunii interioare a elevului, dorința de a asimila în vederea soluționării unor probleme de viață.

---

[6] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1974, p. 74.

În următoarele decenii, după cum estimează Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R., vor fi create 1—1,2 milioane de noi locuri de muncă, dintre care 60 la sută în industrie. În 1980 industria și construcțiile vor cuprinde 47—48 la sută din populația ocupată, iar agricultura 27—28 la sută. Această perspectivă a evoluției și pregătirii de cadre leagă mai strîns obiectivele învățămîntului, chiar și cele ce privesc procesul intern de pregătire, profilurile acestuia, de programul pregătirii forței de muncă. Perfecționarea structurilor și conținutului întregului învățămînt se va realiza în cea mai strînsă concordanță cu cerințele progresului economico-social și cultural al țării.

Împletirea organică a procesului de instruire cu activitatea practică de instruire în producție răspunde de această dată atît cerințelor obiective sociale, unei comenzi sociale formulate în mod expres în programul de dezvoltare a țării în perspectiva anilor 1976—1980 și 1981—1990, cît și condițiilor educative de a forma personalitatea multilateral dezvoltată.

Rolul școlii contemporane nu poate fi îndeplinit numai prin simpla integrare în contextul direcțiilor principale de acțiune pe care le reclamă edificarea cu succes a celei mai drepte orînduiri sociale — orînduirea socialistă. Întregul personal didactic este chemat să acționeze pentru transpunerea în viață a indicațiilor cuprinse în documente, privind perfecționarea profundă a învățămîntului.

Principiile de perfecționare a învățămîntului, rezultate din recentele documente de partid, contribuie la fundamentarea unei noi concepții în legătură cu pregătirea cadrelor didactice, atît a celor ce predau cunoștințe de cultură generală, cît și a celor ce vor realiza instruirea tehnico-productivă a elevilor. În etapa următoare o influență hotărîtoare o va avea asupra întregului proces de învățămînt metodologia învățămîntului orientat spre producție.

Cercetarea pedagogică are obligația să elaboreze o nouă tehnologie didactică, să se sprijine în constituirea acesteia într-o măsură mai mare pe rezultatele cercetărilor în domeniul psihologiei și sociologiei muncii, să dea soluții cu anticipație asupra perfecționării procesului de instrucție și educație a elevilor și tineretului. Cercetarea în domeniul științelor pedagogice își va îndeplini rolul său numai în condițiile în care se va încorpora în totalitate în *politica de promovare a științei și progresului tehnic*, care constituie unul dintre obiectivele Programului partidului nostru.

PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ ÎN ANII CONSTRUCȚIEI SOCIALISTE

Prof. dr. doc. STANCIU STOIAN

Societate nouă — om nou — educație nouă — pedagogie nouă sînt noțiuni, care se leagă între ele, pentru că legate sînt realitățile ce le stau la bază. Iar legăturile sînt multiple ; fiecare noțiune este în relație cu toate celelalte, toate formînd un tot ; fiecare poate fi luată drept centru de investigație interdisciplinară, pedagogia mai mult, poate, decît celelalte. În epocile pătrunse în mod deosebit de o idee dominantă, lucrul acesta iese și mai mult în evidență. Și o astfel de epocă este aceea pe care România o trăiește de la istoricul act de la 23 August 1944. Realizările care au avut loc țin desigur de condiții care ne-au fost favorabile — atît externe, dar mai ales interne — în care cucerirea întregii puteri politice de către clasa muncitoare, în alianță cu țărănimea muncitoare și intelectualitatea progresistă, a marcat trecerea țării într-o nouă etapă de dezvoltare — înfăptuirea revoluției socialiste [1].

Dezvoltarea politică, economică și culturală a țării noastre, în anii puterii populare și socialiste — cunoașterea acestei dezvoltări — interesează pe pedagog în cel mai înalt grad. Ea, această cunoaștere, ne explică profundele transformări calitative și cantitative ce s-au operat în sistemul nostru de educație și învățămînt ; ea ne arată clar — tot mai clar — calea pe care trebuie să mergem și sarcinile concrete ce revin pedagogului și omului de școală. Noile cuceriri ale științei, filozofia marxistă, sociologia (cercetările sociologice concrete cu deosebire), antropologia, ca și psihologia materialist-dialectică creează premise pentru ridicarea în masă a nivelului de conștiință umană — nobilul destin al existenței pe treapta ei cea mai înaltă de dezvoltare. În societatea noastră, în adevăr, acum, activitatea cultural-educativă vizează întregul popor și țintește să formeze omul necesar, „cu cunoștințe multilaterale, capabil să înțeleagă, să interpreteze, să folosească just legile obiective ale dezvoltării sociale, în fiecare etapă a evoluției sociale, să acționeze cu fermitate pentru transformarea revoluționară a lumii [2]. Progresele științei ca și cele ale gîndirii filozofice și sociale sînt în măsură să răspundă exigențelor educaționale ale societății noastre atît pe linia finalităților ei, cît și a metodelor noi, științifice, de împlinire a lor. În acest context s-a desfășurat activitatea pedagogică în ultimele trei decenii

[1] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Buc., Ed. politică, 1971, p. 872.
[2] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R. din 19—21 iulie 1972*, Ed. politică, 1972, p. 82.

ale existenței noastre naționale, formîndu-se un sistem nou de educație, ca și o gîndire pedagogică, capabilă să-i imprime claritate în descifrarea țelurilor și elan revoluționar. Totul prins în viziunea de ansamblu și în planul unic decizional al partidului. Anul jubiliar pe care-l trăim și popasul ce ni-l impune perspectiva Congresului al XI-lea al P.C.R. ne prilejuiește cu prisosință demonstrarea acestui lucru.

Vom începe cu sistemul de educație și învățămînt, și anume, cu concepția ce-i stă la bază. Sistemul nostru de învățămînt și educație a căpătat structura cerută de societatea noastră prin două legi de organizare a lui, care au marcat două momente în închegarea acestuia : legea din 1948 și cea din 1968. Ambele cu caracter de legi-cadru, legi care enunță principii generale, pe baza cărora se pot concretiza și chiar schimba experimental formele de organizare și funcționare, în căutarea formelor celor mai adecvate. Ambele au urmărit și au realizat la nivelul etapei respective cele două cerințe menționate : unitatea sistemului și caracterul său tot mai științific.

În adevăr, lichidînd forme înapoiate sau privilegiate de organizare, ca și diversele opreliști în calea dreptului la învățătură, s-a realizat pe drept cuvînt o școală unică democrată, deschisă tuturor, o școală de stat planificată, al cărui plan este racordat economiei naționale. Tot așa, aplicînd indicațiile legii, s-au elaborat planuri și programe de învățămînt, în care ponderea cunoștințelor științifice în domeniul matematicii și științelor naturii, ca și al tehnicii, ocupă locul ce i se cuvine în lumina noii orientări. În această formă învățămîntul obligatoriu se generalizează pentru șapte, apoi pentru opt ani, iar învățămîntul liceal și superior își cresc volumul de cuprindere de 4—5 ori.

Legea din 1968 continuă opera începută în 1948, atît ca organizare, cît și în conținut. Organizatoric, ea așază un învățămînt unitar și diversificat totodată (patru clase primare, patru de gimnaziu și patru de liceu), cu o obligativitate de zece ani de studii și licee teoretice și de specialitate. Se preconizează generalizarea treptată a educației preșcolare și un învățămînt superior strîns legat de cercetarea științifică și producție. Această legătură începe de fapt din școala de cultură generală, urmînd să fie desăvîrșită acum. Din punct de vedere al conținutului se continuă, de asemenea, îmbunătățirea și modernizarea lui, cu atenția tot mai sporită, în același timp, la puritatea ideologică marxist-leninistă.

O ideea care a prins contur și s-a concretizat în sistemul nostru educațional general, în anii puterii populare și socialiste, în spirit modern, democrat și socialist este aceea a educației permanente, prinsă într-un sistem extrașcolar, paralel, strîns legat de sistemul școlar propriu-zis (cămine culturale, case de cultură, universități populare și muncitorești, mass-media, reciclare etc.). Această, așa-numită uneori „școală paralelă", capătă proporții și structură, întregind astfel necesitățile educative contemporane, pe care numai socialismul poate să le satisfacă, pentru formarea și continua perfecționare a personalității umane multilateral dezvoltate.

Toți la școală și pentru toată viața, aceasta pare să fie lozinca ce se potrivește azi sistemului nostru de învățămînt. Căci viața, azi, cere imperios acest lucru. Ca niciodată în trecut. Iar construcția socialismului în mod deosebit. În locul așa-zisei școli a selecției (a unui fel de selecție naturală — de

fapt — „aici intră cine vrea, rămîne cine poate"), şcoala actuală are porţile deschise cu invitaţia : „aici trebuie să intre toţi, iar cine nu poate sau poate mai puţin, va fi ajutat". Căci „obligaţia statului şi a societăţii nu este să-i scoată afară din şcoală pe cei ce învaţă mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite, pentru a-i ajuta pe toţi să-şi însuşească cunoştinţele corespunzătoare" [3].

Închegarea unui sistem nou de educaţie şi învăţămînt, în ţara noastră, corespunzător noii realităţi sociale (societatea socialistă şi statul socialist), nu trebuie privită (pentru că n-a fost) ca o simplă muncă de administraţie empirică, ci una de cercetare şi elaborare ştiinţifică. Este ceea ce se numeşte uneori macropedagogie — macropedagogie ştiinţifică. Specialiştii cu resturi de formaţie veche, nu sînt, credem noi, destul de conştienţi de importanţa acestui lucru. Şi vor trebui să fie conştienţi, pentru că azi şi în viitor, cu dimensiunile şi cuprinderea întreprinderii educaţionale, această macropedagogie va fi supraordonată conceptului de pedagogie în înţelesul clasic al cuvîntului. Pentru că ei îi revine studiul scopului şi conţinutului legat de acesta, iar scopul e esenţial. In Republica Socialistă România s-a deschis de acum un drum în acest sens. El trebuie continuat. Cu ajutorul sociologiei educaţiei, al ştiinţei managementului aplicat la educaţie şi al ciberneticii, pe care pedagogul trebuie să şi le însuşească şi el.

Cele spuse mai sus, nu înseamnă negreşit că „macropedagogia" — pedagogia procesului instructiv-educativ concret, pedagogia practicii educative şi instructive — îşi pierde valoarea şi importanţa sa. Din contră. Şi dovada o face dezvoltarea gîndirii şi practicii pedagogice, în acest domeniu, în România populară şi socialistă în ultimele decenii.

Prin ce se caracterizează această pedagogie ? La cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. s-a arătat, după cum se ştie, că învăţămîntul din ţara noastră îşi îndeplineşte funcţia sa de formare a omului nou, „aşezat pe temelia concepţiei înaintate despre natură şi societate, folosind tradiţiile progresiste ale şcolii româneşti şi experienţa pedagogică universală, strîns legat de cerinţele mereu crescînde ale construcţiei socialiste" [4]. Aici găsim de fapt coordonatele pedagogiei contemporane, în România socialistă. Ele sînt deci, în principal, patru la număr : (a) o concepţie nouă şi înaintată despre natură şi societate, concepţia marxist-leninistă ; (b) tradiţiile progresiste vii ale şcolii româneşti ; (c) experienţa, evident tot progresistă, a pedagogiei universale ; (d) cerinţele mereu crescînde ale construirii socialismului în România.

Concepţia nouă despre natură şi societate menţionată a fost elaborată de clasicii marxism-leninismului şi verificată mai întîi în prima ţară socialistă, Uniunea Sovietică. Pe asemenea bază s-a putut elabora şi se elaborează încă cu concursul tuturor un model şi o teorie practică — de care pot beneficia şi alţii — toţi — studiindu-le şi adoptîndu-le. Este ceea ce s-a făcut şi în România. Drumul de urmat n-a fost uşor, pentru că nu era vorba de o simplă transplantare. El nici nu putea avea loc concret, decît după ce am avut şi la noi o realitate socială nouă şi, prin aceasta, sarcini educaţionale adecvate. Efortul teoretic depus cu această ocazie n-a fost mic şi el se găseşte concretizat în

---

[3] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului în R.S.R.* Ed. politică, 1973, p. 10.
[4] Nicolae Ceauşescu, *Raportul C.C. al P.C.R. la Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Bucureşti, Ed. politică, 1965, p. 61.

directivele congreselor partidului, în cuvîntările conducătorilor, ca şi în diferite documente de partid şi de stat, care sînt şi rămîn izvoare preţioase pentru gîndirea şi practica pedagogică românească.

Tradiţiile progresiste vii ale şcolii româneşti formează o a doua coordonată a pedagogiei noastre. Ea nu este şi nu trebuie să fie nici fugă în trecut, cu ignorarea prezentului, dar nici ignorarea tezaurului de experienţă, pe care s-a clădit prezentul. Învăţătura marxist-leninistă este clară în această privinţă. În anii puterii populare şi socialiste investigaţiile trecutului nostru şcolar şi pedagogic au constituit o preocupare permanentă a cercetătorilor noştri. Au fost studiate şi reconsiderate instituţii, curente şi figuri (începuturile învăţămîntului românesc : Lazăr, Asachi, Heliade, Bălcescu, Haret, Dumitrescu-Iaşi etc.[5]), contribuţia scriitorilor şi oamenilor de ştiinţă la promovarea gîndirii pedagogice[6], asociaţii şi presa pedagogică[7] etc. Sînt studii şi lucrări monografice mai întinse sau mai strînse, care, reconsiderînd pe ansamblu gîndirea noastră pedagogică din trecut, dau putinţa elaborării unor tratate sau compendii — de istoria pedagogiei româneşti — pe baze marxiste. Munca în acest sens a şi început de altfel, fructul ei fiind lucrarea „Din istoria pedagogiei româneşti", publicată pînă acum în patru volume[8].

Munca de reconsiderare a istoriei şcolii şi pedagogiei româneşti a fost însoţită de o alta — e drept mult mai redusă — de reconsiderare a pedagogiei universale, în sens materialist-istoric, pentru uzul nostru[9]. S-a tradus şi scris despre gînditorii progresişti ruşi, care s-au ocupat de educaţie şi învăţămînt (Belinski, Herzen, Pirogov, Uşinski, Cernîşevski, Dobroliubov, Pisarev), pe care pedagogia românească din trecut nu-i cunoscuse, reconsideraţi de fapt şi în Uniunea Sovietică după revoluţie. S-a alcătuit, de asemenea, un volum antologic — „Din istoria pedagogiei universale" — şi o culegere de studii intitulată „Clasicii pedagogiei universale şi gîndirea pedagogică românească" (lucrare colectivă). Merită să fie menţionată, în sfîrşit, publicarea unor manuale de istorie a pedagogiei universale[10], în care, ca şi în studiile citate mai sus, pedagogia românească este încadrată ca parte integrantă din cea universală, întregindu-se reciproc.

Altă coordonată a pedagogiei române contemporane, din ultimele decenii, am spus că decurge din cerinţele mereu crescînde ale construcţiei socialismului

---

[5] Sînt de citat aci dintre cercetătorii de azi : Ştefan Bârsănescu, I. Popescu-Teiuşan, N. Enescu, N. Albu, Vasile Popeangă, V. Ţîrcovnicu, T. Gal ca şi, pentru naţionalităţile conlocuitoare, un Baco Bela, I. Hogoş, I. Wolf, C. Göllner ş.a.

[6] De citat studiile lui I. Cremer, M. Ştefan, B. Bratu, I. Orghidan, O. Ionescu ş.a.

[7] Menţionăm studiile lui T. Trutzer, V. Popeangă, C. Dinu, I. Vlad, O. Gligor etc.

[8] Cele patru volume sînt : I) sub redacţia Stanciu Stoian şi I. Gabrea ; II) sub redacţia I. Popescu-Teiuşan ; III) sub redacţia I. Popescu-Teiuşan şi T. Trutzer ; IV) sub redacţia Stanciu Stoian.

[9] S-au scris astfel de studii despre Comenius (Stanciu Stoian, Anghel Manolache, Iosif Antohi ş.a.), John Locke (Mioara Cimpoieş), Pestalozzi (Alexandru Sen), Rousseau (Stanciu Stoian şi D. Todoran), Diesterweg (I. Gabrea), Spencer (Stanciu Stoian).

[10] S-au elaborat în ultimele trei decenii, la noi, trei manuale de istoria pedagogiei (universale) sub red. lui Mihai Roller, altul de către Stanciu Stoian, St. Bârsănescu şi I. Cremer şi altul pentru liceele pedagogice sub red. lui St. Bârsănescu.

din țara noastră, pentru formarea cadrelor necesare economiei naționale, pentru formarea omului nou, constructor, susținător și apărător al socialismului. Acest lucru se concretizează mai ales în producția pedagogică din acești ani.

Contrar poate aparențelor, o cercetare bibliografică ne arată că producția la care ne referim indică un volum remarcabil de muncă : peste 11 000 de titluri numai pentru perioada 1948—1966, — astăzi ele depășind probabil cifra de 20 000[11]. Un material prețios care așteaptă să fie analizat, pentru că în el se găsesc elementele unei tradiții noi, născînde — cea socialistă. Metodologia care stă la baza acestor studii și cercetări folosește și metodele clasice, dar înscriu treptat și o curbă progresivă, în care se trece evident spre metode moderne experimentale și ponderat formalizante (statistice și cibernetice), la nivelul științei și metodologiei moderne[12]. În ce privește metodele experimentale, acestea, după oarecare reținere față de unele procedee (testele), au fost repuse în drepturile lor, îmbogățite cu procedee actuale. O extindere — și cu rezultate promițătoare — a căpătat acum metoda comparativă[13], folosită cu pricepere și în spirit modern de unii cercetători[14].

Din punct de vedere tematic, două probleme au reținut și reține cu deosebire atenția cercetătorilor români, în domeniul pedagogiei, azi : modernizarea conținutului și modernizarea metodelor de educație. In ce privește conținutul, trebuie apreciată, în primul rînd, credem noi, mult, munca depusă aproape în permanență de trei decenii de Ministerul Educației și Învățămîntului, ajutat de Institutul de științe pedagogice, pentru întocmirea de planuri și programe moderne, pe linia principiului specific didacticii noastre, al strînsei legături între învățămînt-cercetare-producție. În acest context trebuie apreciate și studiile referitoare la conținut, fie pentru orientarea școlară și profesională[15], pentru legătura învățămîntului cu cercetarea și producția[16], fie pe probleme mai generale de educație[17] și de pedagogie specială.

Foarte vii au fost în ultimii treizeci de ani în țara noastră cercetările privind metodele de educație și învățămînt. Lor le datorăm faptul că s-au alcătuit metodici pentru toate obiectele de învățămînt mai importante[18]. Acum acestea sînt în genere depășite, dar au fost de mult folos la vremea lor. Astăzi se caută înnoirea metodologiei și tehnicii didactice pe linia unor cercetători moderni (B. Skinner, J. Bruner), folosind cibernetica și programarea[19], ca și tehnicile moderne — de mass-media[20]. O experiență intersantă privind organizarea muncii metodice, la clasele mici, a fost aceea a predării pe obiecte, la

---

[11] Bibliografia lucrărilor pedagogice a început sub auspiciile Bibliotecii Centrale Pedagogice (I. C. Petrescu și A. Lauterman).

[12] Vezi Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, Ed. politică, 1969.

[13] Vezi Stanciu Stoian, *Metoda comparativă în educație și învățămînt*, E.D.P., 1969.

[14] Șt. Bârsănescu, Traian Pop, I. Antohi, G. Văideanu, I. Stanciu, V. Iliescu, E. Blideanu I. Radu ș. a.

[15] Al. Roșca, A. Chircev, D. Salade, M. Ghivirigă, R. Dăscălescu, I. Holban, M. Vișan ș.a.

[16] Șt. Bârsănescu, Traian Pop, N. Apostolescu ș.a.

[17] D. Todoran, A. Dancsuly, O. Șafran, G. Văideanu, L. Ghivirigă, S. Cernichevici, G. Fleancu D. Fînaru ș.a.

[18] În această muncă s-au distins : I. Berca, Clara Chiosa, E. Ionescu-Miciora, Maria Boștină, Maria Giurgea, P. Bărgăuanu, C. Dinu ș.a.

[19] Al. Roșca, Pavel Apostol, Vasile Bunescu, E. Novicicov, E. Dimitriu.

[20] I. Cerghit, I. Bendorfeanu, G. Fleancu, I. Brăescu, M. Saraș ș. a.

aceste clase, cu profesori [21], ca și aceea care caută să generalizeze în principii și metode munca educativă de mase și în rîndurile tineretului [22]. Toată această muncă necuprinsă poate, suficient în lucrări de sinteză, se oglindește, și în manualele de pedagogie care s-au alcătuit pînă acum [23], dar care așteaptă, evident, pentru ca să fie mai eficace, să fie prinsă în viitoarele manuale de pedagogie, cu adevărat moderne, la nivelul științei și tehnicii contemporane.

Cotitura didactică, pe care metodologia didactică — la noi ca și în alte părți — o schițează azi, ar tinde, după unele opinii, spre apariția unei didactici cu totul noi, în care lecția, ca formă de bază a muncii de învățare, ar decădea din locul ei central sau chiar ar dispare. Asemenea tendințe — foarte puțin însă — se resimt și în publicistica noastră din ultimii ani. Linia generală rămîne aceea care pornește de la principiul că învățămîntul și educația prin învățămînt sînt și rămîn procese motivate, eminamente conștiente și dirijate, în care scopul — esența realității umane și sociale — ocupă un loc determinant.

În ce privește oamenii care au luptat pentru propășirea gîndirii pedagogice românești, unii fac parte din generația mai în vîrstă, care și-a conturat oarecum un loc în peisajul pedagogic (Ștefan Bârsănescu, I. Gabrea, I. Popescu-Teiușan, Stanciu Stoian, Dimitrie Todoran ș.a.). Aceștia au continuat să-și aducă și după război contribuția lor, adaptîndu-și ideologia, după cum a fost cazul, realităților și spiritului nou al muncii educative. Alții (N. Apostolescu, I. Antohi, I. Berca, Gh. T. Dumitrescu, D. Muster, D. Salade, Leon Țopa, I. Vlad ș.a.), generația de tranziție, sînt oameni cu pregătire antebelică, dar cu activitate precumpănitoare de după război. Ei, de asemenea, au trebuit să se readapteze ca pregătire. A treia categorie, în sfîrșit, o formează cei ce s-au pregătit și s-au format după 1944 (Pavel Apostol, Vasile Bunescu, A. Dancsuly, Teodor Gal, Traian Pop, O. Șafran, I. Stanciu, Virgil Radulian ș.a.). Ar mai trebui poate să vorbim de a patra generație, care s-a pregătit în anii '60 și după congresele IX și X, într-un climat ideologic mai conturat, la nivelul științei renovate din acești ani. Împreună cu cei din categoria precedentă, ei formează schimbul de mîine al pedagogiei românești.

Oamenii lucrează individual, dar lucrează și laolaltă, prinși în colective și instituții. Spiritul contemporan — cu deosebire în țările socialiste — accentuează aceste din urmă forme. Cercetarea pedagogică instituționalizată din România, cu unele tradiții antebelice, s-a dezvoltat cu deosebire după 1944. Este un fapt care ține deopotrivă de evoluția științei contemporane, în general, dar și de caracterul statului nostru socialist, în care activitatea socială de bază (economia țării) este organizată planic. Avem azi în România o serie de institute, centre sau laboratoare de cercetări privitoare la educație și învățămînt, de a căror activitate beneficiază și vor beneficia, atît factorii de decizie, practica educațională, cît și cercetarea individuală. Putem cita astfel: Institutul de științe

---

[21] Traian Pop, (red.) *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV*; Stanciu Stoian și P. Popescu-Neveanu, *Modernizarea învățămîntului la cl. I—IV.*

[22] Au scris în acest sens, între alții: O. Bădina, O. Neamțu, Leon Țopa, Petre Bărbulescu, Anton Vasilescu, B. Itu ș.a.

[23] Vezi: *Pedagogia*, sub red. A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache; *Pedagogia generală*, sub red. Stanciu Stoian; *Pedagogia pentru școli pedagogice.* V. Țîrcovnicu și V. Popeangă.

pedagogice, înființat în 1952 ; Centrul de cercetare pedagogică și perfecționarea personalului didactic din învățămîntul profesional și tehnic (C.E.P.E.I.T.) cu originea tot în 1952, dar trecînd prin mai multe metamorfoze ; Institutul central pentru perfecționarea personalului didactic (tot din 1952) ; Centrul de cercetări pentru problemele tineretului (1968) ; Sectorul de cercetare-documentare al Consiliului Național al Organizației Pionierilor (1971) ; Laboratorul de cercetări prospective al Universității din București (1970) ; Laboratorul de planificarea educației, de pe lîngă Academia de studii economice din București (1971).

Acestor instituții de cercetare pedagogică li se poate adăuga activitatea catedrelor de pedagogie, a Editurii didactice și pedagogice, ca și a revistelor de specialitate : „Revista de pedagogie", „Tribuna școlii", „Tănügyi ùjsàg" etc.

Pe această linie se dezvoltă cercetarea și gîndirea pedagogică românească, așa cum se desprinde clar și din Programul partidului, Directivele privind dezvoltarea economică socială a României în anii 1976—1980 și prognozele dezvoltării țării pînă în 1990, ca și din Tezele C.C. al P.C.R. pentru Congresul al XI-lea.

BREVIAR

• GHID PENTRU BIBLIOTECARUL ȘCOLAR este titlul volumului semnat de *Nina Jemăneanu* și apărut recent în Editura didactică și pedagogică. Autoarea dezbate o seamă de probleme cum sînt : Sarcinile și funcțiile bibliotecii școlare ; Coordonatele educative ale bibliotecii școlare ; Activitatea bibliotecarului școlar ; Constituirea și organizarea fondului bibliotecar ; Îndrumarea lecturii elevilor. „Fișa de cititor a elevului, deschisă și urmărită pe toată durata școlarității, constituie — după cum scrie într-o scurtă prefață la volum, *Romeo Dăscălescu* — o sursă de bogate informații despre domeniile lui de preferință, ceea ce poate contribui la orientarea școlară și profesională a tinerilor". Cartea scrisă de Nina Jemăneanu reprezintă un sprijin nu numai pentru bibliotecarul școlar, dar și pentru elevi și profesori. Ea constituie, totodată, un material deosebit de util pentru cercurile de biblioteconomie din liceele de cultură generală.

PREDAREA INTEGRATĂ A ȘTIINȚELOR NATURII

Lector VIORICA LUPU
DEMETRA PREOTEASA
cercetător științific

O problemă centrală de care depinde viitorul învățămîntului este predarea interdisciplinară a științelor.

Progresele obținute în domeniile cercetării științifice cu profil interdisciplinar ca: biologia moleculară, geofizica, astrofizica, biochimia accentuează unitatea științei și ilustrează estomparea granițelor între științele tradiționale. Aceste preocupări ale cercetării științifice interdisciplinare s-au reflectat la nivel mondial și în proiectele de programe școlare din ultimii ani. În noua viziune, *cursul de fizică modernă* este un exemplu de unificare prin concepte majore a capitolelor de căldură, acustică, dinamică, electricitate, magnetism etc.; *biologia* apare ca o știință de sinteză (în acest sens, unele realizări sînt și la noi în țară prin predarea ecologiei), iar dacă ne referim la *chimie*, putem semnala faptul că barierele „rigide" — pînă nu de mult — între chimia anorganică și chimia organică tind treptat să dispară.

O contribuție majoră în elaborarea și aplicarea programelor integrate de știință o are UNESCO.

În scopul de a promova un schimb de vederi util pe linia programelor elaborate, de a discuta avantajele predării integrate a științei, cît și probleme privind pregătirea profesorilor pentru predarea integrată a științei, UNESCO a organizat o serie de întîlniri de lucru la nivel regional, național, mondial, dintre care menționăm Conferința mondială de la Varna (Bulgaria), care a avut loc la sfîrșitul anului 1968 și în primăvara anului următor. Patru ani mai tîrziu s-a ținut Conferința internațională privind pregătirea profesorilor pentru predarea integrată a științelor — în Maryland; în acest cadru, pe baza discuțiilor purtate între participanți, a fost acceptată *definiția științei integrate* ca fiind „moduri sau abordări în care conceptele și principiile științei sînt prezentate astfel ca să exprime unitatea fundamentală a gîndirii științifice și să accentueze procesele și metodologia comune diferitelor domenii științifice, să estompeze deosebirile între acestea [1].

În condițiile în care științele naturii se integrează din punct de vedere al structurii și se unifică metodologic, predarea integrată a acestora devine o necesitate. Obiectivul principal al acesteia este formarea și dezvoltarea unor

[1] Mary E. Hawkins — *International Conference on the Education of Teachers for Integrated Science* în *The Science Teacher* — vol. 40, mai 1973, p. 44.

capacități intelectuale ale elevilor printre care : capacitatea de a căuta informație, de a decide pe baza datelor culese, deci de a gîndi productiv despre natură și despre interacțiunea omului cu ea, pe baza cunoașterii informațiilor și tehnicilor de lucru din diferite științe.

O problemă importantă ce trebuie să preocupe specialiștii angrenați în munca de elaborare a programelor și cursurilor de științe integrate este *selectarea și organizarea conținutului științific.*

Menționăm faptul că pe linia selectării conținutului se deosebesc cîteva tendințe[2] și anume :

a) *încercări de integrare a cunoștințelor fundamentale din diferitele ramuri ale aceleiași științe* (un exemplu, în acest sens, este cursul de chimie generală bazat pe cunoștințe din chimia fizică, chimia organică și chimia anorganică) ;

b) *încercări de integrare a două sau mai multe științe în proporții egale :* un exemplu este cursul „Investigarea pămîntului" care reunește cunoștințe din astronomie, meteorologie, oceanografie, geografie fizică, geologie ce apar în curs ca unități separate (aceasta fiind o limită a cursului) ;

c) *încercări de integrare a două sau mai multe științe cu accent deosebit pe una din ele ;* de exemplu cursul Physical Science Study Committee (PSSC), cursul Harvard Project Physics (HPP), care integrează cunoștințe din domeniul fizicii, chimiei, astronomiei cu accent deosebit pe fizică.

Referindu-ne la *organizarea conținutului* constatăm tendințe care încearcă o abordare unitară, sistemică a conceptelor din știință ce poate fi realizată într-o varietate de moduri[3] dintre care menționăm :

a) *Abordarea pe baza schemelor conceptuale*

Pentru a realiza unitatea structurală a cursului este necesară selectarea conceptelor majore din diferite științe și organizarea conținutului în jurul ideilor fundamentale. Fiecare concept se dezvoltă treptat, încadrat în mai multe contexte, se îmbogățește pe parcurs prin explorarea de către elev — în clasă și în laborator — a noi idei, fără să existe preocupare asupra domeniului particular ce se investighează (fizică, biologie sau chimie). Atomicitatea, conservarea masei, conservarea energiei, echilibrul dinamic etc. sînt astfel de concepte.

Activitățile de rezolvare de probleme pot fi de asemenea folosite ca *scheme organizaționale de unificare.* În această variantă, profesorul stimulează elevii să pună cît mai multe probleme, întrebări referitoare la lumea înconjurătoare, la care, pentru a răspunde, aceștia trebuie să facă apel la cunoștințe din diferite domenii ale științei. De exemplu : Există într-adevăr atomi ? Pe care planete poate exista viață ?

b) *Abordarea procesului*

După Robert Gagnè[4] procesele sînt moduri de „prelucrare a informației". Acesta a identificat 13 procese și redăm aici succesiunea dezvoltării acestora : observare, clasificare, folosirea numerelor, măsurare, folosirea relațiilor spațiu-

---

[2] James Rutherford, Marjorie Gardner — *Integrated Science Teaching — New Trends* în *Integrated Science Teaching* — vol. I, 1969—1970, UNESCO.

[3] Dennis G. Chisman — *Teaching Integrated Science — The Science Teacher* — vol. 40, nr. 2, februarie, 1973.

[4] Dennis G. Chisman — *Op. cit.*

timp, comunicare, predicție, interferență, definire operațională, formularea ipotezelor, interpretarea datelor, experimentarea.

Există tendința, pe plan mondial, de elaborare a unor cursuri integrate de știință, accentuîndu-se în special procesele științei care urmăresc să angajeze activ elevii în construirea științei. Pentru aceasta se impune o selectare riguroasă a conținutului — în acord cu stadiul de dezvoltare a elevilor — în raport cu care ei pot formula întrebări productive, elabora ipoteze de lucru, aduna date importante, analiza datele obținute și trage concluzii.

c) *Abordarea pe bază de modele*

Presupune o *combinare* de modele referitoare la concepte și procese; în această direcție, în știință, există preocupări pentru căutarea și construirea de modele, precum și pentru folosirea acestora în rezolvarea problemelor.

d) *Abordarea mediului înconjurător și a aplicațiilor științei*

Există preocupări de structurare a cursurilor de științe integrate în jurul problemelor de importanță socială și de aplicare a științei în diverse domenii. Idei ca: rolul științei și tehnologiei în depistarea cauzelor poluării mediului înconjurător și combaterea acestui fenomen, probleme de nutriție și sănătate, utilizarea computerelor sînt cîteva exemple de probleme a căror rezolvare implică cunoștințe din domeniile fizicii, chimiei, biologiei și altor științe. Într-un astfel de curs se impune necesitatea includerii unor probleme de metodologie a științei care să-i ajute pe elevi să-și însușească tehnica muncii științifice, important instrument în învățare.

În cele prezentate ne-am referit succint la cîteva probleme generale privind elaborarea programelor și cursurilor de științe, integrate dar fără a le epuiza. Unele date pot sugera profesorilor modalități de elaborare a unor manuale românești de științe integrate, ținînd cont de specificul învățămîntului nostru.

Vorbind despre integrare nu putem trece cu vederea rolului matematicii în știință. După cum știm, matematica deține un loc important atît în știința pură, cît și aplicată. Gîndirea matematică are un rol deosebit în toate științele naturii și orice curs de știință trebuie să aibă în vedere acest lucru. Astfel, în construirea oricărui curs de știință (integrat sau nu), problema care trebuie să stea în atenție este: *cît de mult și în ce mod* trebuie să se includă matematica în structura cursului, pentru a se asigura accesibilitatea acestuia și formarea deprinderilor de calcul.

Pentru elaborarea conținutului reflectat în programele obișnuite de știință, precum și în programele de științe integrate, s-au semnalat atît pe plan mondial, cît și la noi în țară *preocupări de stabilire a obiectivelor generale și specifice* ale predării disciplinelor, formulate în termeni de comportament, observabil și măsurabil; obiectivele stabilite se referă la elev, la ce comportamente finale cognitive, psihomotorii și afective trebuie să capete acesta prin procesul de instruire. Încercările de stabilire a obiectivelor disciplinelor științelor naturii pe baza structurii disciplinelor, efectuate în Institutul de științe pedagogice, au evidențiat faptul că există obiective comune acestor discipline care vizează o metodologie comună (în realizarea cărora este necesară o metodologie comună). Acest fapt sprijină ideea și relevă necesitatea integrării disciplinelor din domeniul științelor naturii.

Pentru mai multă claritate vom exemplifica unele probleme generale prezentate prin referiri la tema: „Metale" — la nivelul anului III-liceu. În cadrul acestei teme se încearcă o integrare atît în interiorul domeniului chimiei, cît şi între fizică şi chimie în mod deosebit. După secvenţa introductivă intitulată „Ce se înţelege prin proprietate chimică" se poate discuta „Ruginirea fierului" — ca proprietate chimică specifică fierului, cu efect distructiv, frecvent întîlnită în mediul înconjurător. Elevii pot identifica apoi, pe bază practică-experimentală, factorii care provoacă ruginirea fierului (prezenţa apei la suprafaţa fierului, prezenţa oxigenului în contact cu apa şi fierul, impurităţi în fier, impurităţi în fier şi oxigen).

O problemă cu implicaţii asupra mediului înconjurător, strîns legată de ruginirea fierului, anterior discutată, este „Protecţia metalelor împotriva coroziunii", cu care prilej se pot prezenta principalele metode de protecţie contra coroziunii, printre care şi protecţia catodică. Pentru înţelegerea acesteia trebuie ca elevii să apeleze la „Seria de activitate chimică a metalelor".

Tot pe baza acestei scheme operaţionale se explică „Utilizarea metalelor pentru producerea energiei electrice". În acest sens, se pot prezenta şi se pot analiza diferite tipuri de pile electrice; cu acest prilej, se introduc cunoştinţe din domeniul fizicii, capitolul „Electricitate", realizîndu-se, în acest mod, integrarea cunoştinţelor din domeniul fizicii şi chimiei, evitînd, astfel, unele suprapuneri. Comportarea metalelor faţă de oxigen şi acizi, redată sugestiv sub titlurile „Ard metalele?" „Oxidarea metalelor" şi „Acizi şi metale", poate fi analizată tot pe baza schemei algoritmice de reactivitate chimică a metalelor.

În cadrul unui *tabel sinoptic*, se pot prezenta cei mai importanţi *compuşi metalici cu utilitate practică în viaţa de fiecare zi.*

De asemenea, o altă schemă poate ilustra *ce produse se pot obţine din compuşi metalici naturali, precum şi procedeele* folosite un timp mai îndelungat sau relativ recente de prelucrare a acestora.

În final, socotim că este important să aducem în discuţie problema pregătirii profesorilor pentru o predare integrată a ştiinţelor. Cît timp această problemă nu se rezolvă corespunzător, cît timp nu avem profesori cu *deprinderi speciale*, bine pregătiţi ştiinţific în domeniile interdisciplinare, care consideră elaborarea programei integrate, aplicarea ei şi pregătirea lor permanentă ca responsabilităţi cotidiene, este zadarnic să faci programe sau să elaborezi teorii asupra a ceea ce trebuie realizat. De aici derivă necesitatea unei pregătiri a studenţilor — viitori profesori — în domenii interdisciplinare a ştiinţei, necesitatea formării abilităţilor de a preda în aceste domenii. De asemenea, trebuie ca profesorul să-şi modifice funcţiile, renunţînd la rolul tradiţional al profesorului autoritar; trebuie să devină un membru — cu cea mai mare experienţă de învăţare şi cu maturitate — al echipei care învaţă, care descoperă adevăruri ştiinţifice cu toate emoţiile, satisfacţiile şi nereuşitele muncii de cercetare.

CORELAREA ISTORIEI CU CELELALTE DISCIPLINE DIN DOMENIUL ȘTIINȚELOR SOCIALE

Prof. CONSTANTIN DINU
cercetător științific principal
Prof. IOANA LUNGU
cercetător științific

Corelarea istoriei cu celelalte discipline de învățămînt din domeniul științelor sociale se impune în practica învățămîntului, în mod firesc, fiind determinată de însuși conținutul acestor discipline, toate avînd ca obiect studierea în ansamblu sau numai a unor aspecte ale evoluției societății omenești (economic, social, politic, cultural).

Această corelare este determinată, de asemenea, de concepția științifică marxistă despre lume — materialismul dialectic și istoric — care stă la baza interpretării tuturor fenomenelor social-politice și culturale [1].

Astfel, cunoștințele însușite de elevi, la istorie, referitoare la orînduirile social-economice prin care a trecut societatea omenească în evoluția sa, modurile de producție specifice fiecăreia, căile de trecere de la o orînduire bazată pe exploatarea omului de către om (orînduirea sclavagistă, feudală, capitalistă) la orînduirea social-economică superioară, cea socialistă, constituie fondul corelării istoriei cu economia politică, socialismul științific și filozofia [2].

Necesitatea corelării, în procesul predării, a cunoștințelor de la o disciplină sau alta, în cazul nostru la disciplinile sociale, pînă la conceperea lor într-un *sistem unitar de predare* este determinată și de obiectivele instructiv-educative pe care le urmărim, obiective care vizează, în domeniul cognitiv, însușirea de către elevi a concepției științifice despre lume și viață, dar și educarea lor în spiritul patriotismului și a internaționalismului socialist. Legat de problema obiectivelor, a sarcinilor științelor sociale, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta : „În modernizarea învățămîntului, în pregătirea tot mai temeinică a tineretului, mai ales în cadrul învățămîntului superior, un rol deosebit de important îl au catedrele de științe sociale, cadrele didactice ce lucrează în acest domeniu, care contribuie la însușirea de către tineri a concepției noastre științifice despre lume și viață — materialismul dialectic și istoric — la dezvoltarea gîndirii ideologice și social-politice a tinerilor, la înțelegerea justă de

---

[1] A se vedea : Miron Constantinescu, *Relația dintre științele istorice și științele sociale*, „Lupta de clasă", seria V, nr. 9, 1970, p. 17—24 și V. Liveanu, *Istoria și filozofia*, „Lupta de clasă" seria V, an XLVI, nr. 10/1966, p. 24—41.

[2] A se vedea : Alexandru F. Dinu, *Corelări în predarea cunoștințelor social-politice*, „Lupta de clasă", an III, seria V, 5 mai 1952, p. 110—111 ; Valdemar Popa, *Corelarea cunoștințelor din domeniul științelor sociale cu cele însușite de elevi la alte discipline*, „Forum — Științe sociale", an IX, 1/1972, p. 71—72.

către aceştia a realităţilor noi ale vieţii sociale, la angajarea lor tot mai fermă în bătălia pentru transformarea revoluţionară a societăţii"[3].

Corelarea cunoştinţelor cere studierea atentă a interferenţelor şi a modalităţilor de realizare a integrării acestora în sistemul unitar al predării, în scopul înţelegerii temeinice de către elevi a mecanismului organizării şi desfăşurării vieţii sociale, economice şi politice şi a interpretării acestora prin prisma filozofiei marxiste.

Sistemul unitar de studiere a ştiinţelor sociale în şcoală nu trebuie înţeles însă ca o *contopire*, o *fuzionare* a tuturor acestor discipline într-una singură, deoarece fiecare din acestea îşi are specificul său, care se reflectă în conţinutul programelor şi manualelor şcolare.

De asemenea, corelaţia în cadrul sistemului unitar nu trebuie să ducă la exagerări de natura celor care s-au comis, în unele cazuri, în domeniul istoriei : exagerarea la maximum a economicului în procesul de dezvoltare a societăţii, neglijînd aproape complet ceilalţi factori (social, politic, mai ales cultural), *istorie economicizantă* (pînă la materialismul vulgar) sau *istorie sociologizantă*[4].

Sistemul unitar, ca element al modernizării învăţămîntului, ridică şi problema pregătirii cadrelor didactice care predau disciplinele sociale în şcoală. Profesorului de istorie, pe lîngă cunoaşterea temeinică a istoriei (universală şi a patriei) i se cere să-şi însuşească şi cunoştinţe din domeniul filozofiei, economiei politice, socialismului ştiinţific[5].

Pe lîngă pregătirea de specialitate i se cere şi o temeinică pregătire pedagogică, care implică nu numai cunoaşterea pedagogiei generale, a psihopedagogiei şi a metodicii predării istoriei, ci şi conţinutul programelor şi manualelor de la celelalte discipline, în vederea realizării unei corelări optime.

Aceleaşi sarcini, în ceea ce priveşte pregătirea profesională şi pedagogică, revin şi cadrelor didactice care predau celelalte discipline sociale (profesorului de filozofie, economie politică, socialism ştiinţific).

Necunoaşterea programelor şi a manualelor de ştiinţe sociale de către un profesor de istorie sau de altă specialitate din domeniul amintit, poate să ducă, în practica la catedră, la repetări şi uneori aproape şablon a unor probleme care sînt indicate în programa mai multor discipline sociale cu urmări, după cum se ştie, de monotonie, plictiseală, în general lecţii neatractive. Astfel, la istoria modernă şi contemporană se studiază „Condiţiile istorice ale apariţiei socialismului ştiinţific", „Karl Marx şi Fr. Engels — făuritorii socialismului ştiinţific", teme care sînt indicate şi la cursul de socialism ştiinţific. La obiectul — Istoria României — se studiază într-un întreg capitol „Construirea socialismului multilateral dezvoltat în patria noastră", temă inclusă şi în manualele de Cunoştinţe economice, Socialism ştiinţific, Economie politică.

---

[3] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Consfătuirea cadrelor didactice care predau ştiinţele sociale în învăţămîntul superior*, Editura politică, Bucureşti, 1972, p. 6.

[4] A se vedea : Zoner Rădulescu, Şerban Grosu, Mircea Grosu, *Probleme de istorie şi metodologie a istoriei*, Studii. „Revista de istorie", tom 23, 1/1970, p. 119—129 ; Andrei Roth, *Sociologia şi istoria*, „Lupta de clasă" nr. 1/1967 ; M. H. Stahl, *Sociologizarea istoriei*, „Progresul ştiinţei", 4/1968, p. 401—405.

[5] Din domeniul ştiinţelor sociale va trebui să cunoască şi problemele esenţiale ale unor ştiinţe care nu se studiază în şcoală : sociologie, etnografie etc.

Pentru pregătirea profesorului de istorie a se vedea I. Gh. Ioniţă, *Istoricul, om de vastă cultură*, „Lupta de clasă, nr. 9/1967, p. 31 şi Aurel Iordănescu, *Implicaţiile procesului de modernizare a învăţămîntului asupra pregătirii profesorului de istorie* în Caietele colocviului — *Cercetarea interdisciplinară — istoria — geografia*, Bucureşti, 1972. p. 21—26.

Atît la istorie cît și la celelalte discipline sociale, la liceu, se tratează o serie de teze generale din filozofia marxistă, economia politică, socialism științific. Fără îndoială că este necesar acest lucru dacă avem în vedere scopul general al predării acestor discipline, așa cum l-am amintit, dar fiecare din aceste teze trebuie să fie încadrată armonios în funcție de specificul obiectului respectiv, la locul și timpul potrivit, prin exemplificări legate de conținutul lecției.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu, referindu-se la lipsurile constatate în predarea științelor sociale, la modul cum sînt încadrate tezele generale în lecții, spunea: „Lipsa principală este predarea în continuare de la catedră în special a unor teze, idei și noțiuni cu caracter general, abstract, a unor principii și definiții arhicunoscute. Desigur, și asemenea cunoștințe au valabilitatea lor, dar ele permit doar înțelegerea legităților generale ale vieții sociale și numai repetarea lor nu-i ajută pe tineri să-și dezvolte gîndirea creatoare independentă, capacitatea de a judeca cu capul propriu, de pe pozițiile teoriei noastre revoluționare, fenomenele noi care se produc în societate, schimbările care au loc în viața țării noastre și în lumea întreagă" [6].

Pregătirea de specialitate și pedagogică a profesorului care predă științele sociale implică și o cunoaștere temeinică a documentelor noastre de partid, în care se reflectă aplicarea creatoare a tezelor generale ale marxismului la condițiile concrete din țara noastră, la analiza evenimentelor pe plan mondial [7].

Căile de realizare (metode și procedee didactice) a corelării istoriei cu celelalte discipline sociale sînt determinate fără îndoială și de nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor, de stadiul de pregătire a lor, de ponderea pe care o are fiecare din aceste discipline în planul de învățămînt, de modul cum se repartizează materia pe cicluri și clase.

Dintre toate științele sociale și disciplinele de învățămînt care le reprezintă, singura pe care elevii o studiază începînd cu clasa a IV-a primară [8] este istoria (ea dă o viziune de ansamblu asupra dezvoltării societății umane) [9] și nici nu poate fi altfel, deoarece noțiunile de economie politică, socialism științific, filozofie, necesită o capacitate ridicată de sinteză și abstractizare din partea elevilor.

Cunoștințele obținute de către elevi la cursul de istorie a patriei și universală în gimnaziu pînă la prima treaptă a liceului, cînd se studiază și celelalte discipline sociale (anul I — cunoștințe economice, anul II — cunoștințe social-politice, anul III — economie politică, anul IV — filozofie), facilitează înțelegerea conținutului acestor discipline [10].

La cursul de istoria patriei și la cel de istorie universală (cl. IV—VIII), elevii își însușesc (pe baza materialului concret oferit de istorie — fapte și

---

[6] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 7—8.

[7] A se vedea și Constantin Vlad, *Folosirea documentelor de partid în predarea științelor sociale*, „Forum — Științe sociale", an. IX, 1/1972, p. 17—20.

[8] Pînă la clasa a IV-a, elevii au în manualele de citire o serie de legende și povestiri istorice.

[9] La clasa a VII-a se studiază educația cetățenească.

[10] În anul școlar 1974—1975, fiind an de tranziție, se studiază în anul I — cunoștințele economice, în anul II — economie politică și socialism științific, iar în anul III — filozofie.

evenimente istorice), o serie de noţiuni, care prin gradul lor de generalizare, am putea spune, că sînt comune mai multor discipline din domeniul ştiinţelor sociale, chiar dacă acestea pot fi socotite şi ca specifice uneia dintre ele.

Astfel de noţiuni pe care elevii şi le însuşesc la istorie sînt: orînduire social-economică, mod de producţie, forţe de producţie şi relaţii de producţie, clasă şi pătură socială, revoluţie (burgheză, burghezo-democratică, socialistă), stat (tipuri şi forme de stat), cultură etc., ca să nu amintim decît pe cele cu care operăm permanent în studiul istoriei, dar şi la economie politică, socialism ştiinţific [11].

La clasele IV—VIII nu putem vorbi de o corelare directă între istorie şi economie politică, socialism ştiinţific, filozofie, care nu se studiază decît în liceu. Se poate vorbi de corelare directă între istorie şi educaţie cetăţenească — predată în clasa a VII-a chiar de profesorul de istorie —, prin apelul făcut la cunoştinţele însuşite anterior şi transferul de cunoştinţe ce se poate realiza.

Putem vorbi însă de o corelare indirectă realizată de profesor, prin modul cum acesta interpretează faptele, evenimentele şi fenomenele istorice în lumina concepţiei materialist-dialectice şi istorice. Astfel, în predarea istoriei la clasele V—VIII, în interpretarea faptelor şi evenimentelor istorice va trebui să se ţină seama de interdependenţa cauzală dintre acestea, fără însă ca elevii să poată ajunge la generalizări care vizează cauzalitatea şi pe care ei le vor înţelege abia din cursul de filozofie la liceu. Acelaşi lucru îl putem spune şi cu privire la cunoaşterea legilor economice şi sociale. De exemplu, legea concordanţei relaţiilor de producţie cu caracterul şi nivelul forţelor de producţie, care acţionează în procesul de dezvoltare a societăţii şi de care profesorul de istorie va trebui să ţină seama atunci cînd va prezenta elevilor cauzele esenţiale ale unei revoluţii, nu poate fi formulată şi explicată elevilor din gimnaziu, dar exemplele concrete pe care le va da vor ilustra acţiunea acestei legi obiective.

Predarea istoriei şi a celorlalte discipline sociale în liceu oferă posibilitatea realizării unei corelări directe şi la un nivel superior. Se realizează astfel un transfer permanent de cunoştinţe, stimulat de profesor, pentru a determina elevii să îmbine strîns, în procesul cunoaşterii, calea inductivă cu cea deductivă, să utilizeze frecvent operaţiile logice de sinteză şi analiză, abstractizare şi generalizare, căi importante de realizare a corelării.

Conversaţia cu elevii sau organizarea de seminarii la unele lecţii, referindu-ne la elevii claselor de liceu, au un rol important în realizarea transferului de cunoştinţe de la o disciplină la alta. De exemplu, la cursul de istorie modernă şi contemporană, în anul III de liceu, unde se studiază orînduirea capitalistă (faza sa ascendentă şi imperialismul ca ultim stadiu de dezvoltare a acesteia) şi orînduirea socialistă, multe cunoştinţe de economie politică şi socialism ştiinţific pot fi valorificate în lecţiile de istorie şi invers. Totul este în funcţie de măiestria profesorului, de modul cum ştie să antreneze elevii şi să dirijeze procesul de adîncire a noţiunilor şi de evaluare a cunoştinţelor însuşite.

---

[11] Pentru gradul la care elevii ajung la înţelegerea acestor noţiuni (a sferei şi conţinutului, a definiţiilor lor) a se vedea Constantin Dinu şi Rea Silvia Bărbuleanu, *Însuşirea sistemului de noţiuni la istorie, clasele V—VII*, Cercetări experimentale, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1973.

Corelarea între disciplinele sociale își găsește o valoroasă aplicare prin folosirea problematizării și a învățării prin descoperire [12]. Astfel, la tema „Formarea și dezvoltarea sistemului mondial socialist" prevăzută în programa de istorie la anul III de liceu să fie predată în patru ore, se poate cere elevilor să evidențieze aspectele asemănătoare, general valabile pentru toate statele socialiste, dar și ceea ce este specific fiecăruia, ținînd seama de cunoștințele lor de la celelalte discipline sociale și punîndu-i să analizeze ei singuri documentele noastre de partid care se referă la politica statului nostru față de celelalte state socialiste, la rolul țării noastre în întărirea sistemului mondial socialist.

Largi posibilități de a realiza corelarea între disciplinele din domeniul științelor sociale ne oferă, astăzi, existența cabinetelor de științe sociale. Realizarea, în cadrul unei școli, atunci cînd este posibil, a două sau a trei cabinete (de istorie, filozofie și socialism științific, economie politică și cunoștințe economice) creează mari posibilități de însușire temeinică a cunoștințelor de către elevi, de realizarea unei optime corelări a acestor cunoștințe, de evidențiere pregnantă a caracterului specific al fiecărei discipline.

De aceea ar fi greșit ca materialul ilustrativ existent în cabinetele de științe sociale să nu-și găsească o aplicare concretă în activitățile desfășurate, să nu existe între profesori o colaborare pe linia schimbului de materiale sau a realizării unor activități comune.

Corelarea între disciplinele sociale se poate realiza și în cadrul activităților din afara orelor de clasă, în cadrul cercului de istorie, economie politică, filozofie sau chiar în activități extrașcolare. În acest sens, ne referim la multiplele posibilități de organizare a unor excursii avînd ca scop cunoașterea istoriei locale sau a altor localități din țară, studierea unor documente de arhivă privind trecutul de luptă al poporului nostru, vizitarea unor întreprinderi economice — elevii putînd cunoaște concret din realizările economiei noastre —, vizitarea unor muzee, galerii de artă, expoziții.

Punerea față în față a trecutului cu prezentul deschide largi posibilități pentru realizarea corelației între istorie și celelalte discipline sociale. Totuși, este nevoie ca și în realizarea acestor activități să existe un plan de acțiune privind scopul, obiectivele urmărite, modalitățile folosite pentru realizarea eficienței scontate. Acest lucru este posibil însă numai printr-o strînsă colaborare cu toți profesorii de la disciplinele înrudite, printr-un permanent schimb de informații și de experiență.

---

[12] A se vedea : V. Bota, A. Turovțev, M. Chișu, *Contribuții la metodica lecțiilor axate pe situații-probleme*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1968, p. 43—51 ; Marin Drăgulet, *Problematizarea și valoarea ei formativă*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1970, p. 22—30 ; Aurel Dunăreanu, *Predarea lecției de istorie prin problematizare în cabinetul de științe sociale*, volum editat de „Revista de pedagogie".

APLICAREA CUNOŞTINŢELOR TEORETICE ÎN ACTIVITATEA TEHNICĂ-PRODUCTIVĂ

Maistru-instructor AL. ISTRĂŢOIU

La secţia de metrologie a Uzinei de mecanică fină din Sinaia, profilată pe controlul, verificarea şi repararea aparatelor de control din întreaga uzină, sfera de preocupări se interferează cu orele de curs, în special cu fizica, cultura tehnică, desenul tehnic etc., precum şi cu o multitudine de fenomene fizice ca, de exemplu, pirometrele cu termocuplu şi milivoltmetrele, aparate pentru măsurarea temperaturilor înalte din cuptoare, reprezentînd una din principalele aplicaţii practice ale unei mărimi fizice, sensibile la variaţiile de temperatură datorită tensiunii electromotoare de contact. În orele de practică elevii şi-au putut da seama că pirometrele folosite în industrie constituie aplicarea cunoştinţelor teoretice, au putut face legătura dintre un algoritm şi un utilaj industrial, au înţeles că procesul de elaborare al unui produs industrial nu se reduce la transpunerea stereotipă a unor teoreme, şi-au dezvoltat gradul de inventivitate, au învăţat cum pot fi rezolvate diferitele probleme ivite pe parcurs, pe care şirurile de formule nu le puteau prevede şi pe care numai practica te poate învăţa să le selecţionezi. Eficienţa acestor ore s-a concretizat în sensul că elevii au învăţat să înlăture defecţiunile pirometrelor, contribuind în felul acesta în mod efectiv la procesul productiv. Astfel, în prima perioadă a anului, elevii au recondiţionat sau reparat un număr de 15 pirometre sau milivolmetre.

Într-un alt laborator al secţiei de metrologie, la verificarea aparatelor de control al presiunii, cunoştinţele de fizică moleculară s-au putut concretiza în studiul direct al manometrelor şi în felul acesta utilitatea practică a unei banale formule, $p = \frac{F}{S}$ constituie o realitate pregnantă. Elevii au putut înţelege lipsa de aplicabilitate în practică a manometrului cu mercur, prin care se concretiza în manual partea teoretică, dat fiind faptul că presiunea în dispozitivele industriale este de ordinul sutelor de atmosfere. Elevii au văzut că acest impediment pe care-l pune practica poate fi cu uşurinţă înlăturat prin folosirea manometrelor metalice, al căror principiu de funcţionare a fost înţeles tot în cadrul orelor de practică. Sfera de aplicabilitate a noţiunilor teoretice cu grade relativ diferite de abstractizare se lărgeşte considerabil prin asimilarea cunoştinţelor de electromagnetism, în a treia secţie în care se verifică ampermetrele. În modul acesta se parcurge succesiv o varietate de aparate şi implicit o utilă trecere în revistă a tuturor problemelor teoretice de fizică.

La laboratorul de metrologie se efectuează şi măsurători directe, cu ajutorul şublerului şi micrometrului, prin comparaţie cu ajutorul ortotestelor şi optimetrelor. Astfel se ia cunoştinţă de utilitatea practică a diferitelor sisteme de măsură şi unităţi de măsură. Noile cunoştinţe acumulate au fost utilizate concret în măsurarea cu aceste aparate a diferitelor piese. Tot la metrologie elevii au cunoscut sistemul de toleranţe în funcţie de precizia necesară a piesei, utilizînd, în strînsă dependenţă cu calităţile piesei, şublere cu grade diferite de precizie, au învăţat să folosească la verificarea pieselor rodate şi la rectificări finite, micrometre cu pîrghie. Toate aceste aparate pe care elevii au învăţat să le mînuiască sînt frecvent folosite în uzină, fapt care subliniază utilitatea noilor date acumulate. De asemenea, au putut vedea şi aplica apoi în practică cunoştinţele despre ortoteste : dispozitive folosite pentru verificarea pistonaşului şi a bucşei la cota finală (componente ale pompei de injecţie fabricate aici).

Activitatea practică la secţia de control tehnic a solicitat elevilor cunoştinţe de matematică, fizică, chimie, cultură tehnică şi desen. Astfel, la secţia de control tehnic de calitate, elevii, aplicînd cu succes cunoştinţele acumulate, corelate cu indicaţiile primite în uzină, au participat efectiv la controlul bucşei, pinionului, a bucşei canelate, a manşonului, a axului regulator şi a tijei de reglare, piese folosite de regulatorul pompei P24 şi Bosch, fabricate, de asemenea, la noi în uzină. Pentru verificare s-au utilizat micrometrul, micrometrul cu pîrghie, şublerul, comparatorul, ortotestul etc.

Elevii au văzut în uzină expresia practică a unor cunoştinţe teoretice, pe care ei şi le-au asimilat în timpul anilor de studii, dispozitive şi aparate care pentru ei nu mai prezintă nici o enigmă. Astfel, dispozitivul de magnetizare a tijelor de la injectoare a necesitat din partea elevilor verificarea cunoştinţelor despre plan înclinat şi electromagnetism. De asemenea, pistolul cu aer comprimat de înşurubat, care este o inspirată aplicaţie a forţei centrifuge şi presiunii aerului, căci cu ajutorul său se pot efectua operaţiile de înşurubare într-un timp foarte scurt. Dar poate cea mai interesantă aplicaţie, găsită de această dată de elevi, este cea privind sporirea eficacităţii şi productivităţii muncii prin utilizarea calculului probabilistic, folosind pentru aceasta exclusiv cunoştinţele dobîndite la orele de matematică.

O altă secţie în care elevii liceului şi-au desfăşurat activitatea tehnico-productivă a fost desenul tehnic. În tehnologia construcţiilor de maşini, desenul tehnic este una din modalităţile fundamentale ale studiului unui produs industrial. De la planşeta proiectantului pînă la schiţa cu cote precise pe care o primeşte un muncitor strungar, cînd trebuie să execute o anumită piesă, distanţa să fie cît mai mică. Avînd în vedere faptul că în şcoli, cunoştinţele teoretice de desen tehnic sînt nu numai reduse ca aplicabilitate, dar şi ca volum, activitatea tehnico-productivă oferă posibilitatea acumulării unor noi cunoştinţe de desen tehnic. Modul în care se aplică noţiunile de desen proiectiv, executate pentru a veni în ajutorul muncitorilor ce efectuează diverse piese, necesare în procesul de fabricaţie al pompei de injecţie, oferă elevilor o excelentă posibilitate de-a face legătura între practică şi teorie. Aplicarea cotelor pe schiţe, familiarizarea cu lucrul la planşetă, iată cunoştinţe ce vor folosi viitorilor candidaţi la institutele de învăţămînt superior. Elevii au învăţat executarea schiţelor pentru dispozitive de filetat, de strunjit sau de fixat pentru alezoare

speciale, pentru bucşa elementului, pentru suport de transportat bucşa elementului, pentru dispozitive de ascuţit cu rază medie de acţiune etc. Totodată, au putut urmări în detaliu procesul de proiectare devenit astfel o realitate accesibilă, li s-a sugerat modalitatea în care-şi pot stimula în mod eficient imaginaţia, limitată în multe cazuri de şirul formulelor din manualele şcolare.

La secţia C.A.V., unde se asamblează pompe de injecţie rotative pentru motoare Diesel de 40 C.P., produs nou al industriei româneşti, elevii au avut nevoie iniţial de o perioadă de acomodare şi de însuşire a unor cunoştinţe necesare pentru a lua parte la procesul de montaj al acestor pompe. Astfel, şi-au însuşit modul de reglare a injecţiei combustibilului în raport cu turaţia motorului la bancurile HARDRIDGE 1100, expresie a celei mai înaintate tehnici, au devenit conştienţi de gradul sporit de responsabilitate, dat fiind faptul că după acest control pompele de injecţie sînt sigilate şi trimise pe piaţă.

In cadrul laboratorului central al uzinei, la încercări mecanice, elevii au studiat procedee de determinare a durităţii metalelor, a rezistenţei lor la rupere sau la torsiuni, şi-au însuşit şi aplicat în practică determinarea durităţii prin metodele Rockwell, Brinnell şi Vickers. Pentru efectuarea şi înţelegerea acestor determinări a fost necesară o multitudine de cunoştinţe de matematică, fizică, cultură tehnică. În cadrul studiului probelor de rezistenţă la rupere sau torsiune s-a lucrat cu aparate de înaltă tehnicitate şi precizie, care au necesitat o pregătire teoretică iniţială, pentru a elimina cazul nefast al defectării lor din cauza nepriceperii. Elevii au învăţat să studieze şi să aplice datele de stasuri, au reuşit să clarifice unele fenomene neînţelese pînă atunci. La Secţia de structură a metalelor a aceluiaşi laborator, elevii au învăţat să studieze din punct de vedere structural metalele şi nemetalele trimise la încercări. Pentru aceasta a fost necesar ca elevii să înveţe să folosească cele două tipuri de microscoape existente în laborator şi piesele auxiliare de o mare complexitate.

În laboratorul de chimie, practica în laborator a ajutat elevilor să înţeleagă mai adînc complexitatea multor procese care în teorie păreau simple. S-a constatat că o reacţie chimică nu se desfăşoară cu atîta uşurinţă pe cît se credea, că reacţia dintre două substanţe nu duce imediat şi neapărat la formarea celei de-a treia care era necesară, ci este condiţionată de o serie întreagă de factori. Aici elevii au făcut cunoştinţă cu ustensilele, aparatele şi instalaţiile de laborator. La laborator sînt aduse probe de şpan din diverse materiale metalice ce provin de la strunjirea pieselor, unde li se face analiza chimică — pentru a se determina conţinutul în carbon, crom, mangan, siliciu, nichel, vanadiu, cobalt, sulf, fosfor — în vederea aplicării tratamentului termic corespunzător. Analiza chimică a oţelului a constituit o noutate pentru elevi, deoarece la prima vedere s-au întîlnit reacţii chimice învăţate la orele de curs, însă vizibile în practică. Dar ceea ce era inedit, era modul de desfăşurare a reacţiilor şi aparatura. Elevii şi-au dat seama cît de variat pot fi aplicate noţiunile teoretice în practică, în cîte scopuri pot fi utilizate. Astfel, reacţia dintre carbon *(C)* şi *(O)* $(C + O_2) = CO_2$ serveşte la determinarea carbonului din fontă prin metoda gazo-volumetrică.

La analiza cantitativă şi calitativă a metalelor elevii au întîlnit aplicate noţiuni de fizică atomică. Se ştie că fiecărei substanţe incandescente îi corespunde un anumit spectru de emisie. Această proprietate este valorificată în

analiza rapidă a metalelor cu ajutorul stilometrului. Determinarea cantitativă s-a făcut după intenstitatea luminoasă a liniilor caracteristice, iar determinarea calitativă s-a făcut cu ajutorul curbei de etalonare.

Elevii au remarcat că laboratoarele fac parte integrantă din uzină, avînd multiple legături cu toate secţiile, au văzut cum se transformă în realitate paginile parcurse din manualele de chimie. Substanţele existau, se aflau în borcanele etichetate, în eprubetele de experienţă, aveau miros şi culoare, dar de data aceasta elevilor le-au apărut într-o lumină nouă, revelatoare — aceea a relaţiilor vii între oameni în activitatea lor din laborator.

OBIECTE ŞCOLARE CU ROL PREDOMINANT ÎN DEZVOLTAREA APTITUDINILOR TEHNICE

Asist. DUMITRU OZUNU

Avînd în vedere faptul că viaţa modernă presupune mînuirea de aparate şi dispozitive, cît şi întreţinerea lor în bună stare de funcţionare, am încercat să stabilim ponderea diferitelor obiecte şcolare în dezvoltarea aptitudinilor tehnice. Realizarea acestui obiectiv este posibilă numai dacă : a) putem surprinde mecanismele comune care intervin în intimitatea structural-funcţională a aptitudinilor tehnice şi a diferitelor obiecte de învăţămînt ; b) identificăm factorii prin care diferitele obiecte de învăţămînt acţionează asupra aptitudinilor tehnice, deci delimităm cadrul instructiv-formativ în care elementele structurale ale acestor aptitudini găsesc condiţii optime de dezvoltare.

Pentru a pune în evidenţă ponderea diferitelor obiecte şcolare în dezvoltarea aptitudinilor tehnice, am încercat să surprindem posibila legătură de dezvoltare a acestor aptitudini la elevi şi rezultatele lor la diferitele discipline şcolare. Am plecat de la supoziţia că, dacă există o legătură între nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice şi reuşita la anumite discipline şcolare, această legătură s-ar putea datora unei apropieri între respectivele obiecte şcolare şi aptitudinile tehnice. Dacă am valorifica la maximum posibilităţile formative ale acestor obiecte de învăţămînt, am putea acţiona asupra ritmului de dezvoltare a aptitudinilor tehnice, în sensul accelerării lui.

Cercetarea rolului diferitelor discipline şcolare în dezvoltarea aptitudinilor tehnice s-a desfăşurat în două etape : a) identificarea obiectelor la care copiii obţin rezultate ce prezintă corelaţii semnificative cu nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice ; b) desfăşurarea unui experiment pedagogic în care s-au valorificat la maximum posibilităţile formative ale obiectelor considerate ca avînd rol predominant în dezvoltarea aptitudinilor tehnice. În felul acesta am putut să vedem dacă într-adevăr diferitele obiecte de învăţămînt contribuie la dezvoltarea aptitudinilor tehnice, sau dacă legătura pusă în evidenţă în prima parte a cercetării a fost întîmplătoare.

Pentru diagnosticarea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor tehnice am utilizat o baterie de probe compusă din : matricile progresive Raven 1938, un test verbal de gîndire tehnică, cuburile Kohs, proba Piorkowski, testul de percepţie spaţială Rybakow, proba de rapiditate manuală „o cruce într-un cerc" şi proba de precizie a mişcărilor manuale „tragere de linii" *. Elevii au fost examinaţi psihologic la începutul primei etape a cercetării şi la sfîrşitul etapei a doua. Aceste teste au fost aplicate elevilor din clasele a VIII-a de la Liceul nr. 16 din Cluj, pe parcursul anilor şcolari 1972/1973 şi 1973/1974. Lotul experimental a fost constituit din 39 de subiecţi, iar lotul de control din 45 de subiecţi, elevi în clase paralele. La clasa experimentală s-au utilizat în măsură mai mare decît se obişnuieşte în practica curentă : problematizarea, algoritmizarea, modelarea, individualizarea, munca independentă acasă şi în clasă, în cadrul obiectelor desemnate ca avînd rol predominant în dezvoltarea aptitudinilor tehnice.

Corelînd rezultatele subiecţilor la diferitele probe cu mediile anuale obţinute la diversele obiecte şcolare, în unele cazuri au fost evidenţiate corelaţiile semnificative, în altele nu (tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1

Obiectul	Proba						
	Matricile progresive Raven	Testul verbal de gîndire tehnică	Cuburile Kohs	Proba Piorkowski	Percepţie spaţială Rybakow	Rapiditatea manuală	Precizia manuală
Limba română	·482	·370	·364	·116	·107	·049	·084
Limba modernă	·540	·401	·372	·109	·112	·086	·044
Istoria	·385	·382	·306	·072	·107	·021	·034
Matematica	·648	·621	·413	·124	·610	·084	·013
Fizica	·657	·613	·425	·128	·357	·132	·147
Chimia	·514	·404	·328	·097	·212	·102	·156
Geografia	·318	·291	·107	·000	·288	·046	·015
Şt. biologice	·514	·408	·296	·098	·186	·166	·221
Desenul	·453	·207	·376	·016	·375	·308	·402
Muzica	·205	·078	·013	·042	·101	·105	·034
Educaţia fizică	·200	·082	·113	·084	·184	·314	·295
Pregătirea tehnico-productivă	·544	·639	·306	·214	·230	·291	·305

* Ultimele trei probe au fost adaptate şi etalonate în cadrul filialei din Cluj a Institutului de ştiinţe pedagogice.

În tabelul de mai sus, dacă urmărim corelațiile pe rînduri, constatăm că în prima etapă a cercetării același obiect de învățămînt prezintă corelații diferite cu probele din baterie. Încercăm să explicăm acest fapt prin natura diferită a probelor. Sîntem înclinați să credem că, atunci cînd între media de la un obiect și rezultatele la o probă există o corelație semnificativă, acestea sînt înrudite ca natură. Atunci cînd corelațiile sînt scăzute, presupunem că natura probei și a obiectului este diferită. Cînd urmărim corelațiile pe coloane, constatăm același fenomen de oscilare, însă de astă dată determinat de varietatea obiectelor școlare. Există probe la care corelațiile cu reușita la diversele obiecte de învățămînt nu diferă chiar atît de mult. Așa este cazul probei Raven care corelează semnificativ cu aproximativ jumătate din disciplinele școlare de la clasa a VIII-a.

Cu toate că tabelul corelațiilor dintre rezultatele obținute la examenul psihologic inițial și reușita școlară apare ca eterogen, este posibilă totuși o grupare a obiectelor școlare în funcție de gradul legăturii acestora cu nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice. Am putut constitui trei grupe : a) obiecte școlare cu o importanță predominantă în dezvoltarea aptitudinilor tehnice (fizica, matematica, pregătirea tehnico-productivă) ; b) obiecte școlare cu o importanță moderată în dezvoltarea aptitudinilor tehnice (chimia, științele biologice, desenul) ; c) obiecte școlare neutre din punctul de vedere al legăturii cu dezvoltarea aptitudinilor tehnice (muzica, educația fizică ș.a.).

O problemă deosebită este aceea a corelațiilor dintre rezultatele la limba română și limba modernă cu rezultatele la proba Raven. Explicăm aceste corelații prin faptul că testul Raven surprinde într-o măsură apreciabilă și capacitatea generală care influențează performanțele umane în cele mai diverse domenii. Avînd în vedere faptul că aptitudinea tehnică este o aptitudine de natură intelectuală în structura căreia factorul *g*, după unii psihologi, inteligența abstract-formală sau inteligența generală, după alții, ocupă un loc de seamă, putem să ne explicăm legătura cu obiectele care par mai îndepărtate de tehnică.

Observăm că între rezultatele obținute de elevi la matematică și cele de la testele care vizau elementele centrale ale aptitudinilor tehnice (gîndire tehnică, percepție și reprezentare spațială) există o legătură destul de puternică. Explicația o putem căuta în apropierea dintre structura aptitudinilor matematice și structura aptitudinilor tehnice. Percepția spațială este un element esențial în structura ambelor categorii de aptitudini. Există elemente comune în operațiile mentale ce se desfășoară în actul matematic și cel tehnic. Apoi caracterul aplicativ al matematicii cuprinde în sfera sa și tehnica [1]. S-a găsit o puternică legătură între rezultatele la teste de cunoștințe matematice și performanțele la teste mecanice de tip hîrtie-creion [2].

Avînd în vedere legătura dintre tehnică și fizică — în tehnică concretizîndu-se principiile fizicii și descoperirile din domeniul fizicii revoluționînd tehnica — nu este necesar să explicăm amănunțit corelațiile semnificative dintre

---

[1] Gheție T., *Dezvoltarea gîndirii productiv-tehnice prin învățămîntul matematic*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1972.

[2] Vernon Ph., *La structure des aptitudes humaines*, P.U.F., Paris, 1952, p. 143—144.

rezultatele obținute de copii la fizică și performanțele lor la testele mecanice. Se consideră că rezultatele la testele mecanice sînt influențate simțitor de cunoștințele din domeniul fizicii [3].

Corelațiile scăzute dintre probele care se adresează dexterității manuale cu majoritatea obiectelor școlare, arată că în învățămîntul de cultură generală dexterițățile nu joacă un rol deosebit. Mai ridicate, însă nesemnificative, se prezintă aceste corelații cu rezultatele de la pregătirea tehnico-productivă, dar și aici vedem că accentul cade pe elementele centrale, de natură intelectuală, ale aptitudinilor tehnice. Apare necesitatea cultivării rapidității mișcărilor manuale, deoarece în condițiile mecanizării, automatizării și de lucru la banda rulantă se cere o viteză destul de mare a mișcărilor manuale pentru a nu stînjeni fluxul normal al producției. Trebuie să menționăm că rapiditatea mai redusă a mișcărilor manuale în timpul executării unor lucrări de atelier a fost pusă în evidență și la alte categorii de subiecți în faza inițială de formare a deprinderilor de muncă. La fel trebuie cultivată și precizia mișcărilor manuale, deoarece există multe domenii de activitate unde este cerută această însușire psihomotorie.

Între corelațiile diferitelor probe din baterie cu rezultatele de la pregătirea tehnico-productivă nu există o oscilație așa de mare ca la celelalte obiecte școlare, fapt care ne arată că la această disciplină sînt antrenați în măsură mai mare factorii pe care-i depistează probele utilizate. Nu putem neglija nici faptul că pregătirea tehnico-productivă are un caracter interdisciplinar și sintetic, angrenînd îndeosebi elementele de bază din disciplinele realist-științifice [4].

Pe parcursul a aproape doi ani școlari, în activitatea desfășurată la clasa experimentală s-a utilizat în măsură mai mare decît la clasa de control : plecarea de la exemple concrete pentru a scoate principiul și aplicarea principiului în rezolvarea unor probleme luate din realitatea tehnică, creșterea gradului de independență a elevilor în procesul de conceptualizare, mărirea flexbilității gîndirii prin soluționarea a diverse tipuri de probleme și a găsirii unor legături între disciplinele școlare din grupa experimentată, transferul rapid al cunoștințelor teoretice în domeniul practic, crearea de modele (îndeosebi de natură tehnică). Avînd în vedere inserția logică dintre pregătirea tehnico-productivă, fizică și matematică, la orele de atelier nu s-a urmărit doar executarea manuală a unor obiecte, ci elevii au fost puși în primul rînd în situația de a gîndi, de a găsi cele mai bune soluții de construcție, de a efectua calculele necesare în construirea dispozitivelor și aparatelor cerute în îndrumătorul maiștrilor-instructori. La orele de fizică și matematică elevii au rezolvat probleme ce apar în cadrul activității tehnico-productive și nu exerciții create artificial.

Calculînd semnificația diferențelor dintre mediile rezultatelor obținute la testele psihologice de către subiecții din lotul experimental, la examinarea inițială și cea finală am putut evidenția coeficienți semnificativi doar la trei din cele șapte probe aplicate. O diferență puternic semnificativă ($t = 2{,}70$; $p < 01$) a fost găsită pentru testul verbal de gîndire tehnică, unde achiziționarea de cunoștințe tehnice matematice și de fizică a jucat un rol important. De asemenea, la cuburile Kohs și matricile progresive Raven diferențele între rezultatele

[3] Oléron P., *Les composantes de l'intélligence d'après les recherches factorièlles*, P.U.F., Paris, 1957, p. 336—337.

[4] Creţeanu F., Popescu C-tin, *Legătura între pregătirea tehnico-productivă și disciplinele realist-științifice*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1972.

celor două examinări sînt semnificative, dar nu într-un grad atît de mare ca în cazul testului de gîndire tehnică. Deşi s-a observat o îmbunătăţire a performanţelor elevilor la probele de rapiditate şi precizie manuală, diferenţele evidenţiate nu sînt semnificative. Astfel, pentru rapiditatea manuală $t = 1{,}70$ este nesemnificativ la $.05 < p < .10$ şi pentru precizia mişcărilor manuale $t = 1{,}16$ este nesemnificativ pentru $p > .10$. Putem observa că ritmul de dezvoltare a fost mai rapid la elementele centrale ale aptitudinilor tehnice, gîndire tehnică îndeosebi.

După ce am calculat corelaţiile dintre performanţele subiecţilor din cele două loturi, la probele din baterie cu obiectele ce au rol predominant în dezvoltarea aptitudinilor tehnice, am trecut la stabilirea diferenţelor dintre corelaţiile găsite la clasa experimentală şi la clasa de control. Atunci cînd întîlnim diferenţe cu semnul minus în faţă înseamnă că la grupul de control corelaţiile erau mai mari decît la grupul experimental, deci influenţa obiectului respectiv asupra rezultatelor la probă nu este semnificativă, măsurile formative deosebite luate în cadrul experimentului neavînd valoare pentru dezvoltarea aptitudinilor tehnice.

Tabelul nr. 2

Obiectul	Proba						
	Matricile progresive Raven	Testul verbal de gîndire tehnică	Cuburile Kohs	Proba Piorkowski	Percepţie spaţială Rybakow	Rapiditatea manuală	Precizia manuală
Matematică	—·015	·117	·108	·103	·064	—·007	·018
Fizică	·049	·205	·112	—·002	·101	·091	—·013
Pregătirea tehnico-productivă	·021	·128	·092	·009	·073	·114	·147

Citind pe linii tabelul nr. 2, constatăm că la toate cele trei discipline şcolare considerate ca avînd rol predominant în dezvoltarea aptitudinilor tehnice, diferenţele între corelaţiile reuşitei şcolare cu performanţele la probe, la cele două loturi de subiecţi, sînt mai mari la proba de gîndire tehnică şi la cuburile Kohs, probe ce vizează gîndirea tehnică şi reprezentările spaţiale. La clasa experimentală este mai evidentă legătura dintre dezvoltarea acestor două elemente centrale ale aptitudinilor tehnice şi rezultatele la cele trei discipline şcolare.

Citind tabelul pe coloane, constatăm că diferenţele dintre corelaţiile rezultatelor elevilor la fizică şi pregătirea tehnico-productivă cu performanţele la testul verbal de gîndire tehnică şi testul de percepţie spaţială Rybakow, se prezintă ca fiind mari. La matricile progresive Raven diferenţele sînt mai mici sau chiar negative, deoarece rezultatele la această probă sînt susceptibile în măsură mai mică factorilor verbali şi achiziţiilor de cunoştinţe. Rapiditatea şi precizia mişcărilor manuale prezintă diferenţele de corelaţii cele mai mari la pregătirea tehnico-productivă, ceea ce înseamnă că, în privinţa acestor două calităţi psihomotorii, elevii din clasa experimentală i-au depăşit pe cei din clasa de control.

Nu putem aşeza cele trei obiecte, considerate ca avînd rol predominant în dezvoltarea aptitudinilor tehnice, într-o ordine ierarhică, în funcţie de legătura lor cu nivelul de dezvoltare a acestor aptitudini. Adică nu putem face o seriere a acestor obiecte din punctul de vedere al valorii lor formative pentru dezvoltarea aptitudinilor tehnice, deoarece acţiunea lor asupra componentelor structurale ale aptitudinilor tehnice este diferenţiată, iar însumarea acţiunii acestor trei obiecte duce la dezvoltarea în ansamblu a acestei categorii de aptitudini. Putem trage concluzia că aptitudinile tehnice pot fi influenţate favorabil în dezvoltarea lor, doar atunci cînd se realizează o legătură organică între obiectele şcolare desemnate ca avînd rol predominant în dezvoltarea acestor aptitudini. Deşi nu am putut face o clasificare pe ranguri a valorii formative a celor trei obiecte şcolare, sîntem înclinaţi să acordăm o atenţie deosebită pregătirii tehnico-productive, deoarece aceasta se impune din două puncte de vedere : a) în cadrul orelor de atelier se utilizează cunoştinţele de la celelalte două obiecte, urmărindu-se aplicarea lor în practică, deci li se conferă o valoare instrumentală ; b) în cadrul orelor de atelier elevii îşi însuşesc cunoştinţe tehnice, îşi formează priceperi şi deprinderi de muncă tehnică.

Rezultatele obţinute în etapa a doua a cercetării nu vin în contradicţie cu concluziile ce s-au desprins în urma desfăşurării primei etape, deci momentul formativ al cercetării îl sprijină pe cel constatativ. Putem crede că *legătura dintre rezultatele elevilor la obiectele şcolare considerate ca avînd rol predominant în dezvoltarea aptitudinilor tehnice şi nivelul atins în dezvoltare de aceste aptitudini nu este întîmplătoare.* Prin sporirea calitativă a activităţii didactice desfăşurată la aceste obiecte, se înrîureşte favorabil asupra ritmului de dezvoltare a aptitudinilor tehnice.

FORME EFICIENTE ALE INTEGRĂRII ŞCOLII CU PRODUCŢIA

Inginer NICOLAE DINU

Documentele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român prevăd sarcini deosebit de importante pentru învăţămînt cu privire la pregătirea forţei de muncă. Aceasta trebuie să se realizeze în strînsă legătură cu diversificarea cerinţelor economiei şi vieţii sociale, cu exigenţele progresului tehnic, ale introducerii metodelor ştiinţifice de conducere, precum şi cu necesităţile formării multilaterale a omului societăţii socialiste. Astfel, în Proiectul de Directive ale Congresului al XI-lea al P.C.R. se subliniază că : *„Învăţămîntul va asigura necesarul de cadre în strînsă corelare cu nevoile dezvoltării economice şi sociale,*

sporindu-şi continuu eficienţa prin împletirea organică a procesului de instruire cu activitatea practică în producţie" [1].

Unităţile de învăţămînt trebuie să asigure participarea directă la producţie a elevilor, astfel ca pînă la terminarea cursurilor tinerii să dobîndească cunoştinţele practice necesare încadrării rapide într-o activitate social-utilă. Şcoala va asigura o pregătire unitară, ştiinţifică şi de cultură generală, precum şi pregătirea profesională de specialitate, astfel ca tinerii să se poată integra în timp scurt într-o muncă utilă societăţii, cu precădere în producţie. Absolventul de liceu trebuie să aibă cunoştinţe multilaterale pentru a putea trece, cînd apare necesitatea, în diferite domenii de activitate ale industriei, agriculturii, economiei şi în alte sectoare. Policalificarea, capacitatea de a trece mai uşor de la o specialitate la alta, trebuie să reprezinte o schimbare calitativă în caracterul diviziunii muncii, pentru a contribui atît la dezvoltarea liberă a personalităţii umane, cît şi la satisfacerea în condiţii superioare a intereselor şi cerinţelor generale ale societăţii. „Pe toate treptele sale — se precizează în Proiectul de Directive — învăţămîntul va asigura absolvenţilor o pregătire multilaterală şi o calificare complexă, cu profil larg, potrivit cerinţelor de dezvoltare modernă a economiei". Aceste sarcini impun cerinţa ca fiecare şcoală să devină în acelaşi timp şi o unitate de producţie, asigurîndu-se participarea efectivă a profesorilor şi elevilor la activitatea productivă.

Experienţa de pînă acum impune concluzia că eficienţa activităţii tehnico-productive s-a dovedit cu deosebire în cadrul acelor ateliere, care au fost organizate ca *microsecţii de producţie* ale unor întreprinderi industriale, avînd *plan de producţie* şi în cadrul centrelor de *ateliere interşcolare*.

În primul caz, atelierului, considerat ca aparţinînd întreprinderii, i se repartizează sarcini din planul de producţie şi i se asigură utilajul, materiile prime şi materialele necesare realizării sarcinilor de plan. Elevii, conduşi de un maistru-instructor, efectuează operaţiile necesare realizării produselor stabilite prin planul de producţie. În unele cazuri, în aceste ateliere sînt încadraţi şi 1-2 muncitori ai întreprinderii care participă la realizarea sarcinilor din plan, dar pot contribui şi la îndrumarea elevilor. La alte ateliere sînt încadraţi tehnicieni, maiştri şi chiar ingineri. Astfel de ateliere organizate ca microsecţii anexă cu plan de producţie se pot întîlni la : Liceul „I. L. Caragiale" ale cărui ateliere sînt organizate ca microsecţii productive ale Întreprinderii „Automatica" ; Liceul „Al. Sahia", patronat de Întreprinderea de cabluri şi materiale electroizolante „Progresul" şi „Metalurgica" ; Liceul „Mihai Viteazul", patronat de Întreprinderea „Metalurgica" ; Liceul „Gh. Şincai", patronat de I.R.M.E. şi „Autobuzul" ; Liceul nr. 30, patronat de Fabrica de ciorapi ; Liceul „Gh. Lazăr", patronat de „Electromagnetica" ; Şcolile generale nr. 178, 170, 171 ş.a. Atelierele organizate ca microsecţii anexă ale întreprinderilor beneficiază de toate posibilităţile materiale ale întreprinderii (maşini, utilaje, materii prime, semifabricate şi materiale, dispozitive, scule etc.), de asistenţa tehnică necesară, asigurarea comenzilor în mod ritmic şi permanent, ca şi de asigurarea transportului materialelor şi a produselor realizate de elevi. Întreprinderea asigură totodată şi documentaţia tehnologică necesară ori de cîte ori este cazul. Realizările obţinute pînă

[1] *Proiectul de Directive ale Congresului al XI-lea al P.C.R.*, Ed. politică, Buc., 1974, p. 62.

în prezent la aceste ateliere dovedesc că această formă de activitate asigură integrarea activității tehnico-productive în cadrul circuitului economic, asigură integrarea școlii cu producția în bune condiții.

În al doilea caz, atelierele au fost organizate ca *centre de ateliere interșcolare*, unde lucrează elevii mai multor școli din apropiere. Ele prezintă multiple avantaje : folosirea la capacitatea maximă a fiecărui atelier pe parcursul întregii săptămîni, putîndu-se lucra zilnic în două schimburi, ceea ce permite cuprinderea unui număr mare de elevi într-un număr redus de ateliere și folosirea intensivă a bazei materiale ; permite colaborarea între ateliere în realizarea produselor ; înlesnește generalizarea experienței pozitive într-un timp scurt ; oferă posibilitatea pregătirii elevilor într-o gamă mai largă de meserii și profiluri diferite, astfel că ei își pot realiza mai bine opțiunile și totodată li se poate asigura o pregătire multilaterală. Centrul de ateliere interșcolare, dispunînd de o bază materială corespunzătoare și de o forță de muncă considerabilă, pot organiza activitatea productivă cît mai apropiat de condițiile din întreprinderi.

Trebuie subliniat faptul că organizarea atelierelor sub forma centrelor de ateliere interșcolare permite eliberarea multor spații în școli, care în prezent sînt ocupate de ateliere ce se folosesc numai parțial în cursul săptămînii. Spațiile respective se pot folosi pentru realizarea unui program prelungit cu elevii ai căror părinți sînt ocupați în cîmpul muncii, prin organizarea de semiinternate, săli de meditații etc.

În municipiul București există în prezent șapte centre de ateliere interșcolare cu 39 ateliere care funcționează pe lîngă liceele : „I. L. Caragiale", „D. Cantemir", „G. Coșbuc", „M. Basarab", „I. Creangă", „Gh. Lazăr" și nr. 25. În anul 1975 vor mai fi organizate încă șapte asemenea centre prin construcțiile noi ce se vor realiza.

În etapa actuală se studiază la fiecare sector posibilitățile de comasare a atelierelor de la școlile mai apropiate, astfel ca să se poată realiza ateliere cu o bază materială mai puternică, iar spațiile eliberate să poată fi folosite de școli în vederea creării posibilităților de a putea realiza un program prelungit pentru elevi. În sectorul 6 s-a și realizat comasarea și urmează ca ea să se efectueze și la celelalte sectoare.

Sîntem de părere că ideea organizării de ateliere pentru activitatea tehnico-productivă cu elevii mai mari, chiar în cadrul întreprinderilor economice, sau organizarea de linii tehnologice și grupaje de mașini pentru elevi în întreprinderi, ar corespunde în cea mai mare măsură integrării școlii cu producția. În astfel de condiții nu numai că s-ar înlătura complet lipsurile privind baza materială, asistența tehnică, asigurarea comenzilor și a transportului, dar s-ar oferi largi posibilități elevilor ca, instruindu-se în condiții de producție și în mai multe sectoare pe parcursul anilor de școală, să poată obține o pregătire multilaterală, să poată realiza o policalificare. Chiar și în cazurile în care elevii vor desfășura activitatea tehnico-productivă în cadrul atelierelor din școli, ei nu trebuie să fie ținuți tot timpul anilor de școală într-un singur loc de muncă, legați de un singur fel de lucrări. Urmărind ca elevii să obțină o pregătire multilaterală, este de la sine înțeles că aceasta impune ca pregătirea lor să se facă în mod gradat și variat de la o etapă la alta și pornind de la simplu la

complex. Aşa de exemplu, concepem ca un tînăr care s-a pregătit la lăcătuşărie, să ştie în acelaşi timp să realizeze în bune condiţii şi sudură, şi chiar operaţii de strunjire ; un tînăr care s-a pregătit la strungărie să cunoască bine şi operaţiile de lăcătuşărie, cît şi să lucreze cel puţin la o maşină-unealtă aşchietoare în plus (la freză, raboteză etc.) ş.a.m.d. Întrucît producţia viitorului se va baza tot mai mult pe mecanizare, automatizare, cibernetizare, este imperios necesar ca viitoriii producători de bunuri materiale, indiferent în ce domeniu se pregătesc, să stăpînească în mod temeinic bazele electrotehnicii şi electronicii, pentru a fi capabili să mînuiască maşinile şi utilajele tot mai perfecţionate ce se introduc în producţie. Desigur, aceste sarcini trebuie privite în mod diferenţiat la liceele de specialitate faţă de cele real-umane, în funcţie şi de timpul ce se poate afecta prin planul de învăţămînt pentru pregătirea tehnică-productivă şi obiectele de cultură tehnică generală şi de specialitate, care lipsesc la cele din urmă.

Realizînd aceste sarcini pentru absolvenţii de liceu, se va uşura mult sarcina învăţămîntului superior pe această linie, deoarece nu se va mai pierde timpul cu însuşirea bazelor unor meserii şi acest timp va putea fi folosit pentru alte aplicaţii practice, care privesc domeniul de pregătire al viitorilor specialişti. În acest scop, este necesar însă ca, pe parcursul săptămînii, elevii să aibă cel puţin două zile de practică, pentru a realiza o mai mare continuitate în cadrul lucrărilor pe care le efectuează. Pe de altă parte, este necesar ca activitatea desfăşurată la clasele V-VIII să nu mai fie reluată în liceu şi acest lucru este posibil dacă vor fi asigurate toate condiţiile ca activitatea tehnică-productivă la aceste clase să fie organizată şi desfăşurată cît mai temeinic. Totodată, pentru a realiza o mai bună continuitate în muncă şi o mai temeinică pregătire a acestor elevi, trebuie ca şi la clasele V-VIII să se introducă două zile de activitate tehnică-productivă (eventual în două zile cîte două ore la clasele V-VI şi două zile cîte trei ore la clasele VII-VIII). Încă de la clasele V-VI trebuie mărită gama posibilităţilor de lucrări, astfel ca să nu se mai limiteze, de exemplu, la clasa a V-a numai la traforaj şi pirogravură (traforaj se face şi în clasa a IV-a), ci să se extindă şi la lipituri electrice, montaje mai simple, sortări de piese sau materiale, realizarea de cutii pentru ambalaje etc. În acest fel, activitatea fiind mai variată, şcolile vor avea posibilităţi mai largi de organizare, elevii vor simţi mai multă atracţie şi totodată vor obţine o pregătire mai complexă, vor deveni producători de bunuri materiale cît mai de timpuriu, putîndu-se îmbina învăţătura cu producţia în mod diferenţiat, în funcţie de vîrsta elevilor, astfel ca elevii să înveţe producînd.

Integrînd cît mai temeinic şcoala cu producţia, nu numai că realizăm un învăţămînt realist, dar se produc totodată serioase implicaţii psiho-pedagogice şi socio-economice avînd drept urmare : lărgirea orizontului de cunoştinţe ale elevilor, creşterea simţului de observaţie şi a simţului practic, dezvoltarea gîndirii, întărirea educaţiei comuniste a elevilor etc., pe lîngă realizările de ordin economic. Pe plan social, realizarea cea mai de preţ este aceea că tînărul se poate integra într-un termen scurt în muncă, devenind util societăţii şi avînd o pregătire temeinică, multilaterală.

Şcoala ca unitate de producţie trebuie să asigure elevilor împletirea strînsă a învăţăturii cu munca productivă. În acest scop, fiecare şcoală trebuie să aibă

un plan de producție, care se poate realiza în primul rînd prin stabilirea în planul de producție al întreprinderii sau centralei ce o patronează, în mod distinct, a produselor ce urmează a fi realizate cu elevii și pentru care trebuie să se asigure toate condițiile necesare, ca și pentru atelierele proprii. În alte cazuri, planul de producție al școlii poate cuprinde produse necesare autodotării, produse din planul Inspectoratului școlar necesare dotării unităților de învățămînt preșcolare, cît și altor școli, internate, cămine, baze turistice, tabere pentru elevi etc.; de asemenea, planul de producție poate cuprinde și unele produse destinate valorificării prin vînzare pentru satisfacerea nevoilor populației. În mod deosebit accentul trebuie pus, în primul rînd, pe realizarea de produse industriale din planul de producție al întreprinderilor economice.

Avînd sprijinul întreprinderilor economice, care trebuie să aibă răspunderea asigurării unor condiții corespunzătoare activității tehnico-productive din școli, sub îndrumarea organelor de partid, trebuie să depunem toate eforturile pentru a realiza în cele mai bune condiții integrarea școlii cu producția într-un timp cît mai scurt.

CERCUL DE CHIMIE — IMPORTANT MIJLOC DE PREGĂTIRE A ELEVILOR PENTRU MUNCA PRODUCTIVĂ

Prof. GERGELY IGNÁC

Trăsătura esențială a învățămîntului modern este faptul că elevul ajunge să descopere singur adevărul științific, verifică singur veridicitatea fenomenelor învățate, prin muncă independentă. În predarea chimiei există largi posibilități în direcția educării pentru muncă independentă. După cum arată Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973, predarea chimiei trebuie să se desfășoare în primul rînd în laboratoare și să fie bazată pe munca de cercetare-experimentare a elevilor. Activitatea în laboratorul de chimie face posibilă organizarea orelor de experiment la nivel de clasă și asigură elevilor, care se interesează în mod deosebit de chimie, posibilitatea îmbogățirii cunoștințelor, experimentării și descoperirii independente a cunoștințelor.

În cei zece ani de cînd organizez și conduc cercuri de chimie în liceul nostru (comuna Zetea, județul Harghita), m-am străduit să alcătuiesc un plan cuprinzînd cei patru ani de liceu, al cărui conținut să asigure o pregătire unitară membrilor cercurilor, înlăturînd repetările și paralelismul. Pentru elevii din anii II—IV am organizat două cercuri: începători și avansați. La începători am inclus elevi din anul II, iar în trimestrul II și unii din anul I. La avansați am primit elevi din anii III—IV, care au activat la timpul lor ca începători. Acest fel de împărțire este reclamat de nivelul de pregătire a elevilor și de eșalonarea materiei. Nu consider indicată includerea elevilor din anul I în cerc, la

începutul anului şcolar, deoarece cercul lor de interese nu este încă stabil. E bine, însă, ca elevii care arată un interes deosebit faţă de chimie, să fie antrenaţi în diferite acţiuni, ca pregătirea orelor de laborator, efectuarea unor experienţe demonstrative, participarea la unele şedinţe de cerc. După ce ne-am convins de înclinaţiile elevului, îl primim în cerc şi îi dăm sarcini individuale.

La alcătuirea planurilor cercului am luat în considerare următoarele cerinţe: activitatea să fie cît mai variată, să asigure independenţa elevului, să aibă aplicabilitate practică, să-l ajute pe elev în pregătirea pentru viitoarea profesiune, să-i dea siguranţa succesului, prin faptul că el reuşeşte să-şi valorifice în practică şi la nivel superior cunoştinţele, să aibă caracter mai liber (în comparaţie cu lecţiile), unele din activităţi să se poată efectua la domiciliu.

Şedinţele cercului s-au ţinut bisăptămînal, cu o durată de o oră jumătate-două ore, în general după program: la începutul şedinţei un referat de 10—15 minute, al cărui subiect este în strînsă legătură cu experienţele ce preced referatul; analiza şedinţei şi concluzii; pregătirea şedinţei următoare. În unele cazuri am desfăşurat şedinţele pe bază de proiecţii de filme sau diafilme. În perioada dintre şedinţe elevii au pregătit experienţe, referate, proiecţii sau alte activităţi — bineînţeles sub îndrumarea mea — ceea ce a asigurat muncii un caracter continuu. În alegerea activităţilor şi întocmirea fişelor de lucru am avut în vedere că experienţele efectuate de elevi ocupă partea principală a activităţii lor. În alegerea experienţelor am ţinut seama de cîteva considerente. Astfel, mă străduiesc ca elevii să-şi însuşească deprinderea de a efectua principalele operaţii ca: prelucrarea obiectelor de sticlă, suflarea, tăierea etc., alcătuirea unor instalaţii simple (aparat pentru prepararea gazelor, aparat pentru electroliză, modele de fabricaţie). Activitatea trebuie să asigure posibilitatea ca elevii să-şi însuşească procedee de măsurare cu balanţa analitică, cu cilindrul gradat, cu biurete şi pipete, preparînd diferite soluţii. Este necesară includerea experienţelor cu caracter industrial, prin care elevul are posibilitatea să-şi însuşească bazele proceselor industriale. El trebuie să efectueze acele reacţii sau şiruri de reacţii, care stau la baza preparării unor substanţe folosite în practică. Experienţele alese să fie în concordanţă cu materia din programele de învăţămînt, pe care s-o adîncească, dar să n-o repete; să se dea prilej elevului ca în cadrul experienţelor să folosească metoda comparativă şi să aibă posibilitatea de a interpreta experimental unele fenomene deja observate (stabilirea procentajului de alcool în aerul expirat, prepararea alcoolului solid etc.); să asigure dezvoltarea observaţiilor ştiinţifice, să conducă la alcătuirea de colecţii, să înlesnească confecţionarea de modele atomice şi moleculare, să fie precedate sau urmate de vizite şi excursii.

Din planul de muncă al cercului de chimie nu poate lipsi nici activitatea teoretică (modul de folosire a materialului bibliografic, alcătuirea de referate ştiinţifice). La stabilirea referenţilor e bine să se ţină seama de înclinaţiile şi orientarea lor profesională. De exemplu, elevii care se pregătesc pentru chimie industrială pregătesc referate de genul „Dezvoltarea siderurgiei", cei care se vor îndrepta spre chimie teoretică abordează teme, cum ar fi istoria descoperirii elementelor; cei care au ales farmaceutica tratează despre descoperirea medicamentelor.

Cercul de chimie şi-a desfăşurat activitatea după planuri precise. Planul de activitate pentru cercul începătorilor cuprinde, de pildă, referate şi discuţii

pe teme ca : „Aparatele de măsură utilizate în laboratorul de chimie și regulile de folosire a lor", „Exprimarea acțiunii chimice cu ajutorul ph-ului", „Formarea și proprietățile ionilor", „Descoperirea electrolizei", „Alcătuirea colecțiilor pentru chimie", însoțite de experiențe, aplicații practice și filme.

Planul de muncă pentru cercul avansaților cuprinde referate și discuții pe temele : „Prepararea bazelor în industrie", „Compararea funcționării elementelor Danielle și Leclanche", „Indicatorii în laborator și industrie". „Analiza cationilor", „Analiza anionilor", „Metodele analizei compușilor organici", „Metode de rezolvare a problemelor", „Explozia și substanțe explozive", „Dezvoltarea industriei materialelor plastice în R.S.R." ; acestea se îmbină, de asemenea, cu experiențe în laborator, vizite în întreprinderi etc.

Desigur, planul de activitate al cercului se schimbă de la an la an, în funcție de posibilități și de domeniul de interese ale elevilor. La experiențe elevii lucrează în grupe de cîte doi (în medie 5—7 grupe). Experiențele se efectuează de obicei pe baza unor fișe de lucru ca cea de mai jos :

Tema : *Compararea alcoolilor și fenolilor*

1) Luați două eprubete și umpleți-le cu 4—5 ml apă ; într-una turnați 2 ml alcool etilic, iar în cealaltă puțin fenol cristalizat, apoi scuturați-le bine. Alcoolul etilic se va ... în apă, iar fenolul se va ... Explicați aceste diferențe ...

2) Deci între moleculele de apă și alcool se formează... care mărește...

3) Fenolul este... solubil în apă, fapt care se explică prin... a fenolului (în acest moment al experienței elevii trebuie să aplice cele învățate despre structurile moleculare ale apei, alcoolului și fenolului, respectiv despre electropozitivitatea și electronegativitatea elementelor, formarea sarcinii parțiale etc.).

4) Așezați pe masă un vas de spirt și un trepied cu sită de azbest. Puneți pe sită puțin fenol ; aprindeți fenolul și alcoolul ; alcoolul arde cu flacără... fenolul arde cu... Cum explicați acest lucru ?

5) Calculați procentele de carbon în moleculele de alcool etilic, respectiv fenol și comparați-le. Ce concluzii ne oferă această comparație privind arderea lor ?

6) Puneți în evidență reacțiile chimice... într-o eprubetă cu alcool etilic pur, iar în alta cu soluție de fenol ; adăugați la alcoolul etilic un grăunte de sodiu, iar la fenol puțin hidroxid de sodiu ; observați reacțiile ; în eprubeta cu alcool etilic se formează..., iar în eprubeta cu fenol se formează... Ecuațiile reacțiilor...

7) De ce am folosit sodiu în cazul alcoolului etilic și hidroxid de sodiu în cazul fenolului ?

8) În alcoolați și fenolați metalele se leagă..., deci sînt combinații de tipul...

9) Puneți în alcoolatul rezultat hîrtie uscată de turnesol. Ce observați ? Turnați puțină apă în etilat. Ce observați ? Deci, compoziția soluției este schimbată, deoarece... Scrieți ecuația reacției...

10) Turnați cîteva picături de HCl în fenolat. Ce observați ? Scrieți ecuația reacției... Deci acidul clorhidric e un acid mai puternic decît... deoarece pune în libertate...

11) Pe baza indicațiilor de mai jos, efectuați reacțiile din figură. Încercați să stabiliți ce combinații rezultă, cu metodele cunoscute...

$$\left(CH_3{-}CH_2\ OH \xrightarrow{KMnO_4} ?\ \text{fenol} \xrightarrow{KMnO_4} ?\right)$$

Ecuațiile reacțiilor chimice... În toate cele trei eprubete se desfășoară reacții de... Substanța care rezultă în final este în funcție de...

Un obiectiv important al pregătirii pentru munca productivă trebuie să fie formarea deprinderii de observare și cercetare, ca elevul să caute în mod permanent substanțe utile în mediul înconjurător. În acest scop, am început întocmirea diferitelor colecții cu ajutorul elevilor. Colecțiile au o importanță mare, deoarece ușurează pregătirea lecțiilor și, dacă dispunem de mai multe exemplare, aceasta permite activitatea pe grupe. După ce am alcătuit planul colecțiilor și au fost confecționate casetele, grupele au început să colecționeze materialele.

Cercul începătorilor a alcătuit colecții ale unor compuși de metale în stare naturală (sare gemă, silvină, ghips, piatră de var, bauxită, casiterită, pirită), aliaje (aramă, bronz, duraluminiu, aliaj pentru lipit, aliaj pentru litere de tipar, siluminiu), compuși cu calciu (piatră de var, cretă, marmură, aragonită, dolomită, fosforit, ciment, CaO, $Ca(OH_2)$), compuși cu aluminiu (bauxită, mică, feldspat, aluminium brut și pur, sîrme, aliaje), compuși cu fier (magnetită, hematită, siderită, limonit, pirită, cocs, piatră de var, nisip, fontă, oțeluri), compuși cu siliciu (tipuri de cuarț, nisipuri de cuarț, nisip, opal, feldspat, mică, caolină, granit).

Cercul avansaților a colecționat: celuloză (lemn, bumbac, cînepă, hîrtie, colofoniu, $BaSO_4$ caolină, mătase de viscoză, celuloid, film), materiale plastice (polietilenă, PVC, polistirol, cauciuc, bachelită, teron, plexiglas, nylon, relon), catalizatori în producția compușilor organici (pulbere de Ni, pulbere de Fe, $AlCl_3$, silicat de aluminiu, Al_2O_3, NAOH, Cr_2O_3, Fe_2O_3, $FeBr_3$, H_2SO_4), detergenți (detergenți din comerț clasificați după tipuri de moleculă). Alcătuirea colecțiilor are un dublu rol: pe de o parte elevul va învăța mult alcătuindu-le și studiindu-le, pe de altă parte, colecțiile îmbogățesc cabinetul de chimie.

În pregătirea elevilor nu ne putem mulțumi doar cu activitatea efectuată în cadrul școlii. Elevii trebuie să facă cunoștință cu fluxurile de producție în fabrici și uzine. În fiecare an organizăm excursii prin țară, în scopul vizitării celor mai importante obiective ale industriei chimice. În excursia de la Combinatul chimic din Borzești elevii au urmărit folosirea industrială a etilenei prin cracare, iar în vizita de documentare de la Complexul de vinificare Odobești au văzut utilizarea industrială a experiențelor de fermentare pe care le efectuează și ei în cadrul cercului.

Pregătirea pentru munca productivă are și o latură de care nu ne prea ocupăm. Este vorba de probleme ridicate de organizarea muncii, a producției. Mi-am dat seama de acest lucru cu prilejul unei ședințe de cerc, la care elevii s-au întîlnit cu un inginer chimist. La întrebarea elevilor: „Care este sarcina cea mai importantă a unui inginer chimist?", acesta a răspuns că trebuie să fie un bun organizator, să cunoască bine munca cu oamenii, să folosească cît mai eficient mașinile moderne. Membrii cercului au fost foarte surprinși de acest răspuns, deoarece ei s-au așteptat ca el să vorbească despre experiențele pe care le-a efectuat în laborator. Aceasta se datorește faptului că, de multe ori, vrînd, nevrînd formăm la elevi o imagine falsă despre profesiunea de chimist, prezentîndu-l ca pe un om care trăiește numai în laboratorul său, izolat de viață.

O ETAPĂ NOUĂ ÎN ACTIVITATEA INSTRUCTIV-EDUCATIVĂ DIN GRĂDINIȚE

Conf. dr. ION T. RADU
Prof. ELEONORA POP
Prof. RODICA ȘOVAR

Pe fondul general al dezvoltării și perfecționării învățămîntului din țara noastră, Hotărîrea Plenarei Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 18—19 iunie 1973 a stabilit importante sarcini și în domeniul învățămîntului preșcolar, considerat parte integrantă a sistemului nostru școlar. În cuvîntarea sa, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază că „trebuie să considerăm grădinițele ca o parte a învățămîntului, pregătitoare — dacă vreți — dar ca parte a învățămîntului".

În concordanță cu acest obiectiv, programul amplu de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului preșcolar vizează : a) extinderea rețelei învățămîntului preșcolar astfel, încît, pînă în 1980/1981 să se încheie, în linii mari, generalizarea acestuia ; b) cuprinderea cu prioritate în grădinițe a copiilor în vîrstă de 5 ani, de la orașe și sate, „creîndu-se condiții ca aceștia să poată primi educația și cunoștințele necesare în vederea trecerii lor în învățămîntul general" ; c) dezvoltarea grădinițelor cu program prelungit în orașe și centre muncitorești, îndeosebi acolo unde sînt antrenate în producție un mare număr de femei, sporind în acest fel și funcția socială a grădiniței, de sprijinire a familiilor în creșterea și educarea copiilor.

În același timp, acțiunea de perfecționare a învățămîntului preșcolar presupune modernizarea, în continuare, a conținutului acestuia, prin conceperea unor programe de activități instructiv-educative, pe grupe de vîrstă, care să favorizeze o mai bună continuitate între educația preșcolară și primele clase ale școlii, într-o concepție unitară.

În acest scop, Ministerul Educației și Învățămîntului, cu sprijinul unor colective formate din educatoare, profesoare de pedagogie-psihologie, profesori metodiști de limba română, limba maternă (pentru naționalitățile conlocuitoare), matematică, desen, muzică, educație fizică etc., a elaborat o nouă *programă a activității instructiv-educative în grădinițele de copii.*

Prin conținutul său, noua programă valorifică experiența acumulată în aplicarea programei de pînă acum, verificată în activitatea practică timp de 4 ani, rezultatele cercetărilor în domeniul psihologiei copilului și a pedagogiei preșcolare, precum și elementele pozitive desprinse din programele sau orientările învățămîntului preșcolar din alte țări.

În acest an școlar, 1974/1975, programa se aplică, experimental, în toate grădinițele, urmînd ca, pe baza observațiilor ce se vor face, să fie îmbunătățită.

În cele ce urmează ne propunem să

prezentăm cîteva probleme referitoare la *concepția în care a fost elaborată programa* și *principiile acesteia*, la *elementele noi aduse* în comparație cu programa anterioară, precum și la *principalele sarcini* și *aspecte* pe care trebuie să se pună accentul în activitatea instructiv-educativă din grădinițe.

Conținutul programei este structurat pe două părți principale. Partea întîi cuprinde capitole referitoare la problemele generale ale activității instructiv-educative în grădiniță, cum sînt : scopul și sarcinile educației preșcolare ; particularitățile psiho-fizice ale dezvoltării copiilor în primii 6—7 ani ai vieții ; planul de învățămînt ; programul zilnic de activitate în grădinițe de diferite tipuri, precum și un orar al activităților instructiv-educative care pot fi desfășurate cu copiii în grădiniță, într-o săptămînă.

În partea a doua sînt prezentate sarcinile, conținutul, mijloacele de realizare a activității instructiv-educative, pentru fiecare grupă de vîrstă (mică, mijlocie și mare) sistematizate în 9 categorii de activități instructiv-educative : a) cunoașterea mediului înconjurător ; b) dezvoltarea vorbirii ; c) activități matematice ; d) educația moral-patriotică ; e) desen, pictură, modelaj ; f) activități muzicale ; g) activități practice (jocuri de construcții, lucru manual ; h) educația fizică ; i) jocuri și alte activități la alegere.

Este necesar să subliniem faptul că ordonarea conținutului educației preșcolare pe categorii de activități s-a făcut numai pentru a se putea desprinde obiectivele ce trebuie realizate în vederea dezvoltării armonioase, multilaterale a personalității copilului și pentru continuitatea activităților care conduc la realizarea acestor obiective, în cadrul fiecărei grupe de vîrstă, cît și prin trecerea copilului de la o grupă de vîrstă la alta.

În desfășurarea sa, activitatea instructiv-educativă din grădiniță trebuie să se prezinte ca un proces unitar, în care diversele activități se completează reciproc, în perspectiva obiectivelor comune și a sarcinilor specifice ce le au de îndeplinit.

Pentru a realiza o programare mai rațională și un caracter sistematic al activității instructiv-educative, obiectivele și conținutul întregii activități au fost ordonate diferențiat pe criteriul celor trei grupe de vîrstă. În raport cu aceste nivele s-au stabilit cerințele și conținutul programei, precizîndu-se ce cunoștințe, priceperi și deprinderi trebuie să posede copilul în fiecare grupă de vîrstă.

În structura programei a fost introdus un capitol nou prezentînd principalele particularități psihofizice ale dezvoltării copilului în primii 6—7 ani ai vieții, accentuîndu-se trăsăturile caracteristice vîrstei de 3—5 ani. Introducerea acestor informații în programă constituie un sprijin pentru educatoare în vederea cunoașterii și studierii personalității copilului, și în același timp, pentru valorificarea deplină a potențialului formativ al conținutului programei privind dezvoltarea fizică, intelectuală, educarea moral-patriotică și estetică a copiilor.

Toate activitățile instructiv-educative ce se desfășoară în grădiniță și care sînt cuprinse în planul de învățămînt, integrat în programă, sînt grupate în două categorii :

a) *Activități comune*, desfășurate cu întreaga grupă de copii, ceea ce numim în mod obișnuit, activități obligatorii, prin care se realizează, prioritar, sarcinile și conținutul prevăzut în capitolele de specialitate (cunoașterea mediului înconjurător, dezvoltarea vorbirii, activități matematice, educația moral-patriotică ș.a.m.d.). Aceste activități se desfășoară într-un anumit moment al programului zilnic al grădiniței (de regulă, între orele 9—11), după un orar săptămînal recomandat orientativ în programă.

În grădinițele cu program prelungit și săptămînal, unele activități comune cum

sînt cele manuale, desen, pictură, modelaj, muzică, povestiri ale educatoarei sau ale copiilor etc., cît şi unele activităţi de învăţare a limbii străine pot fi desfăşurate şi în perioada de după amiază, după somnul de zi al copiilor. În felul acesta va creşte timpul, afectat jocului în perioada de dimineaţă.

Avînd în vedere particularităţile dezvoltării psihofizice ale copiilor, precum şi faptul că o seamă de activităţi comune (obligatorii) se desfăşoară sub formă de joc, a fost posibilă majorarea numărului acestor activităţi pe săptămînă, la grupa mică, de la 8 la 11 activităţi, la grupa mijlocie, de la 12 la 13, iar la grupa mare, de la 14 la 16 activităţi.

b) A doua categorie de activităţi, înscrise în planul de învăţămînt, sînt jocurile şi alte activităţi la alegerea copiilor sau a educatoarei. Se pot desfăşura fie în grupuri mici de copii, fie individual, în timpul petrecut în grădiniţă, pentru a oferi cît mai largi posibilităţi de manifestare a intereselor, a nevoii de joc, de activitate, în general, a copiilor mici. De aceea, noua programă recomandă educatoarelor să promoveze, în practica educativă, pe lîngă activitatea cu întreaga grupă de copii, activităţi diferenţiate în grupuri mici (doi-cinci copii), efectuîndu-se exerciţii senzoriale, exerciţii de consolidare a deprinderilor practice, de exersare şi corectare a vorbirii, jocuri logico-matematice etc. În acelaşi timp, ceilalţi copii desfăşoară diferite jocuri sau alte activităţi alese după preferinţa lor. Acest mod de muncă educativă, nuanţată după preferinţele copiilor este recomandat pentru sprijinirea dezvoltării fiecăruia, în raport cu posibilităţile şi interesele lor.

Distincţia ce se face între aceste activităţi este menită să releve necesitatea desfăşurării unui program unitar cu toţi copiii, care să asigure realizarea sarcinilor de bază ale educaţiei pentru fiecare grupă de vîrstă şi completarea acestui program cu activităţi adecvate intereselor şi dorinţelor diferenţiate ale copiilor. Este esenţial de reţinut că cele două categorii de activităţi (comune şi la alegere) se prezintă ca un proces unitar, integrator, care vizează dezvoltarea, în ansamblu, a copiilor.

Conţinutul programei, elaborat în concordanţă cu scopul şi sarcinile educaţiei preşcolare, de dezvoltare armonioasă a personalităţii copiilor în vîrstă de la 3 la 5 ani şi potrivit particularităţilor psihofizice ale copilului în această perioadă de vîrstă vizează realizarea următoarelor obiective :

Sub aspect *fizic* se urmăreşte dezvoltarea armonioasă a organismului copiilor, întărirea sănătăţii şi a rezistenţei acestora la îmbolnăviri, formarea deprinderilor motrice de bază şi cultivarea calităţilor fizice (îndemînare, viteză, rezistenţă), potrivit posibilităţilor copiilor la vîrsta preşcolară.

În ceea ce priveşte *dezvoltarea intelectuală*, programa prevede cultivarea proceselor psihice de cunoaştere, însuşirea unui sistem de cunoştinţe despre mediul ambiant, despre natură şi viaţă socială, accesibile puterii de înţelegere a copilului preşcolar.

Din punctul de vedere al *educării morale*, se urmăreşte formarea unor reprezentări şi noţiuni morale privind familia, casa părintească, strada pe care locuiesc, oraşul sau satul natal, cu principalele întreprinderi şi instituţii, munca oamenilor. De asemenea, numeroase activităţi recomandate în programă vizează îmbogăţirea vieţii afective a copiilor prin cultivarea sentimentelor moral-civice cum sînt : prietenia între copii, dragostea de familie şi de locul natal, prietenia între copiii români şi copiii aparţinînd naţionalităţilor conlocuitoare. În mod deosebit, activităţile din grădiniţă trebuie să cultive la copii dragostea şi respectul faţă de muncă, faţă de patrie, de popor şi de tradiţiile sale, faţă de Partidul

Comunist Român și de secretarul său general — tovarășul Nicolae Ceaușescu.

În *educația estetică* a copiilor se urmărește cultivarea sensibilității artistice, a gustului pentru frumosul din natură, artă, viața socială, precum și stimularea posibilităților de exprimare artistică a copiilor prin desen, pictură, modelaj, poezie, povestire muzică, dans, jocuri de construcții, activități manuale etc.

În concordanță cu aceste obiective și pentru a asigura unitatea și continuitatea diferitelor activități, conținutul programei este stabilit în lumina următoarelor principii :

a) *Accentuarea caracterului formativ* al procesului de învățămînt urmărește, îndeosebi, cultivarea inteligenței, a spiritului de creație, a independenței în gîndire și acțiune, a capacității de orientare și adaptare a copilului la situații noi, atît în cadrul grădiniței cît și în afara ei. În acest scop, au fost introduse jocuri logico-matematice, alături de sistemul de exerciții și jocuri didactice cu conținut matematic. Obiectivul principal al acestor activități îl constituie cultivarea gîndirii logice a copilului și însușirea unor operații matematice (reuniunea, intersecția, diferența, complementara reuniunii) în acțiunile cu mulțimi de obiecte (formarea unor mulțimi după anumite criterii, punerea în corespondență, compararea mulțimilor, intuirea echivalenței, a diferenței între mulțimi, a ordinei naturale a numerelor etc.). De asemenea, pentru prima dată a fost elaborată o categorie distinctă de activități în vederea educării moral-patriotice a copiilor de vîrstă preșcolară. Sarcinile și conținutul educației moral-patriotice, prezentate în acest capitol, se întemeiază pe contactul direct al copiilor cu aspecte ale realității noastre socialiste, accesibile lor. În aceste activități copiii vor primi impresii despre activitatea productivă a adulților și despre relațiile de muncă dintre oameni, pe care copiii le vor reflecta în jocuri, în convorbiri, în lucrările lor de desen, modelaj, construcții și conducîndu-i treptat la înțelegerea semnificației sociale a muncii.

În același scop, activitățile de desen, pictură, modelaj sînt orientate mai evident spre cultivarea sensibilității artistice a copilului și spre stimularea posibilităților de exprimare liberă, creatoare a impresiilor și a trăirilor psihice ale copiilor, în lucrări individuale și colective (atît în activități conduse de educatoare cu grupa întreagă de copii, precum și în activitățile la alegere). Îndeplinirea acestor sarcini presupune utilizarea unor materiale variate (hîrtie, lemn, faianță, piatră etc.) de culori și dimensiuni diferite, creioane colorate, acuarele, tempera, guașă, pensule de diferite dimensiuni. De asemenea, este recomandată dactilo-pictura care oferă copiilor mari posibilități de exprimare artistică și de exersare a mobilității mușchilor mici ai mîinii, de educare a sensibilității tactile.

Pentru stimularea activității copiilor și cultivarea creativității *a fost extins volumul jocurilor de construcții și a lucrului manual,* incluse într-un singur capitol de activități practice, recomandîndu-se, în primul rînd, acele activități care prilejuiesc o intensă exersare senzorio-motrică, o permanentă solicitare a inteligenței și a creativității copilului, care dezvoltă mobilitatea mîinilor și coordonarea voluntară a mișcărilor acestora.

b) *Asigurarea caracterului științific* al conținutului tuturor activităților instructiv-educative, în forme accesibile nivelului de înțelegere a copiilor. Pentru aceasta se recomandă reorganizarea vieții și activității copiilor astfel încît să li se ofere posibilitatea apropierii de realitatea înconjurătoare, cu efecte pozitive pentru îmbogățirea impresiilor și pentru

corectitudinea reprezentărilor şi a formării noţiunilor.

În perspectiva acestui principiu, activităţile instructiv-educative privind cunoaşterea mediului înconjurător şi cele de dezvoltarea vorbirii copiilor sînt conturate ca activităţi distincte, cu scopul de a accentua preocuparea educatoarelor în vederea dezvoltării proceselor psihice de cunoaştere ale copiilor, în cercetarea şi cunoaşterea naturii, a vieţii sociale etc., prin contactul direct al acestora cu diferite aspecte ale realităţii înconjurătoare. În acelaşi timp, se urmăreşte desfăşurarea unei activităţi susţinute pentru dezvoltarea vorbirii corecte a copiilor, în vederea pregătirii acestora pentru însuşirea ulterioară a scris-cititului în şcoala primară.

Pentru copiii preşcolari aparţinînd naţionalităţilor conlocuitoare, a fost elaborată o programă specifică pentru învăţarea limbii române, precum şi o programă de limba maternă pentru fiecare naţionalitate conlocuitoare (maghiară, germană, sîrbă). Aceste programe au aceeaşi structură din punct de vedere al sarcinilor şi al conţinutului cu programa dezvoltării vorbirii pentru copiii români, respectînd însă specificul fonetic, lexical şi gramatical al limbii naţionalităţilor conlocuitoare respective.

c) *Activizarea mai intensă a copilului în desfăşurarea activităţilor*, prin efectuarea de către fiecare copil a unui număr cît mai mare de exerciţii, jocuri etc. şi prin reducerea, cît mai mult posibil, a rolului de „spectator" al copilului la acţiunile educatoarei sau ale celorlalţi copii, a verbalismului excesiv din partea educatoarei, a aşteptărilor nejustificate la care copilul este încă supus, în unele grădiniţe.

d) *Asigurarea unităţii şi continuităţii în eşalonarea diferitelor obiective şi activităţi*, pe de o parte, între diferitele grupe de vîrstă, iar, pe de altă parte, între grădiniţă şi şcoală. Conţinutul programei, îndeosebi pentru grupa mare, este mai strîns corelat cu cerinţele programei clasei I primare, în sensul cultivării capacităţilor psihofizice ale copiilor care să favorizeze o mai bună integrare a acestora în activitatea şcolară. În acest scop, prin întreaga activitate instructiv-educativă din grădiniţă se urmăreşte ca la intrarea în şcoală copiii să posede un limbaj suficient dezvoltat care să le permită însuşirea de noi cunoştinţe, să fie capabili să înregistreze, să reţină şi să reproducă în mod conştient şi corect, pe lîngă date senzoriale şi unele formulări logico-verbale, să aibă capacitatea de a fi atenţi, de a se stăpîni, de a depune efort voluntar spre a-şi subordona propria activitate cerinţelor şcolare, să se poată integra în colectivul şcolar etc.

O asemenea orientare a conţinutului educaţiei preşcolare presupune, între altele, valorificarea mai amplă a jocului, ca formă de desfăşurare a unor activităţi instructiv-educative în grădiniţă. În acest scop, programa cuprinde o mare varietate de jocuri didactice de cunoaştere, de vorbire, logico-matematice, jocuri de construcţie şi alte jocuri de creaţie.

Un loc important în conţinutul noii programe îl ocupă jocul şi activităţile la alegere, care urmează să fie consacrate realizării unor sarcini educative cum sînt :

— promovarea libertăţii de manifestare a personalităţii copilului în joc ; stimularea independenţei în gîndire, în creaţie şi în acţiunile de joc ale acestuia ; cooperarea copiilor în jocuri şi promovarea comunicării verbale între ei în timpul desfăşurării jocului (educatoarea intervenind cu tact numai în momente care reclamă intervenţia adultului) ;

— formarea deprinderii copilului de a-şi alege o anumită activitate din mai multe posibilităţi oferite în mod permanent în sala de grupă ; de a-şi alege partenerii de joc ;

— cultivarea capacității copilului de a desfășura un timp mai îndelungat o anumită activitate aleasă de el, fără a o întrerupe ;

— educarea relațiilor de prietenie și colaborare între copii, precum și cultivarea calităților volitiv-morale ca : cinstea și corectitudinea în interpretarea rolurilor în jocuri, inițiativa, curajul, perseverența în desfășurarea și finalizarea acțiunilor de joc sau a altor activități alese de copil ;

— formarea deprinderilor de muncă practică gospodărească, de ordine și curățenie la locul de joc și de muncă al copiilor.

Prevederile programei sînt obligatorii sub raportul realizării sarcinilor și a conținutului prevăzut. Recomandările tematice sînt însă orientative, educatoarea avînd posibilitatea de a alege pe acelea care sînt mai potrivite în funcție de natura activității și de condițiile în care funcționează grădinița.

În condițiile activității cu *grupa combinată*, sarcinile și conținutul prevederilor programei urmează să fie realizate diferențiat în funcție de structura grupei sub aspectul vîrstei copiilor. În acest scop, îndemnăm ca — atît la grupele combinate, cuprinzînd copii de toate vîrstele preșcolare (3, 4 și 5 ani), cît și la grupele care cuprind copii de 3 și 4 ani sau de 4 și 5 ani, — educatoarea să desfășoare activitățile după sistemul muncii educative simultane, mai multe modalități de lucru, din care va alege pe cea mai potrivită, după cum urmează :

— desfășurarea unei activități comune din punctul de vedere al conținutului (dezvoltarea vorbirii, matematică, muzică, lucru manual etc.) cu toți copiii grupei combinate, diferențiind însă sarcinile pe care le realizează copiii din subgrupe de diferite vîrste (3, 4 sau 5 ani) ;

— desfășurarea unor activități cu conținut diferit pentru fiecare subgrupă de vîrstă (de exemplu : dezvoltarea vorbirii cu o subgrupă, simultan cu activități de desen sau modelaj la celelalte subgrupe, activități de cunoaștere a mediului simultan cu activități de construcții sau lucru manual la alte subgrupe etc.).

De asemenea, educatoarea poate desfășura consecutiv activități directe cu cîte o subgrupă de copii, într-un interval mai mare de timp (între 8,30—11,30), în timp ce ceilalți copii desfășoară jocuri sau alte activități la alegere, individual sau în grupuri mici.

Precizăm că în desfășurarea activităților cu grupa combinată, cuprinzînd copii de 4 și 5 ani, educatoarea se va orienta după sarcinile prevăzute pentru copii în vîrstă de 5 ani.

În acțiunea de perfecționare a învățămîntului preșcolar, de îmbunătățire a influențelor educative asupra copiilor în vederea dezvoltării maximale a posibilităților lor psihofizice, programa constituie un instrument util și un sprijin real pentru activitatea educatoarelor. Precizarea obiectivelor generale ale educației preșcolare și a sarcinilor ce trebuie realizate prin fiecare categorie de activitate, pe diferite trepte de vîrstă, prezentarea unui conținut bogat și recomandarea unei tematici mai largi și variate, sugerarea unor mijloace și modalități de lucru cu copiii sînt menite să orienteze activitatea educativă din grădinițe.

În același timp, însă, subliniem că realizarea prevederilor programei depinde în însemnată măsură de personalitatea educatoarei, de pregătirea sa psiho-pedagogică și de calitatea muncii depuse cu copiii. De aceea, studierea temeinică a conținutului programei, înțelegerea deplină a spiritului în care a fost elaborată și adoptarea unei atitudini creatoare, în găsirea modalităților de realizare, în funcție de condițiile concrete în care își desfășoară activitatea, asigură obținerea unor rezultate cît mai bune în învățămîntul preșcolar.

MIJLOACE DE INDIVIDUALIZARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Maria GEORGESCU-BOȘTINĂ
Cercetător principal

În etapa actuală, sarcina școlii este de a forma astfel copiii, încît la ieșirea lor din școală, să fie capabili să-și continue, în mod independent, dobîndirea și perfecționarea cunoștințelor și deprinderilor intelectuale și practice.

Dat fiind că activitatea proprie are o importanță covîrșitoare pentru formarea individului, în procesul instructiv-educativ, accentul trebuie să cadă pe activitatea independentă a elevilor sub controlul și îndrumarea directă a învățătorului. Acest mod de lucru oferă fiecărui elev posibilitatea de a rezolva în ritmul propriu teme ale căror sarcini sînt date gradat, în concordanță cu posibilitățile sale intelectuale și psihice, contribuind totodată la realizarea unui învățămînt diferențiat care stimulează interesul elevului pentru școală, îi dezvoltă spiritul de inițiativă și simțul de răspundere.

Introducerea diverselor forme de muncă independentă în orice moment al lecției (verificare, dobîndire de noi cunoștințe, fixare sau consolidare), dă posibilitate învățătorului să se ocupe mai mult de elevii care întîmpină greutăți sau au anumite goluri în cunoștințe să le poată cunoaște mai bine nivelul de cunoștințe și deprinderi ca și ritmul de lucru și să poată lua astfel, pe baza unei evidențe stricte, o serie de măsuri în vederea recuperării acestora la timp.

Activitatea independentă, individualizată, trebuie împletită cu activitatea colectivă. Ea trebuie să îmbrace o formă atractivă, plăcută, de joc, care să contribuie atît la captarea interesului copilului pentru munca de învățare, cît și la dezvoltarea gîndirii acestora, la dobîndirea încrederii în propriile forțe și a simțului de răspundere.

Pentru desfășurarea unei astfel de activități sînt necesare unele materiale dintre care fișele și caietele de muncă independentă s-au dovedit a fi dintre cele mai eficiente. Ele pot fi alcătuite de fiecare învățător cu condiția ca acesta să țină seama de programa școlară — un minimum de cunoștințe și deprinderi care să facă obiectul fișelor obligatorii pentru toți elevii, cu un ritm mai accelerat de lucru, sau pentru cei care au nevoie de mai multe exerciții de același fel, pentru consolidare sau pentru recuperare, fișe suplimentare.

După Robert Dottrens[1], aceste fișe pot fi încadrate în următoarele tipuri :

— fișe de cunoștințe care pot deveni de autoinstruire ;

— Fișe de exerciții de aplicare a noțiunilor prezentate în fișele de cunoștințe ;

— fișe de dezvoltare, folosite pentru munca suplimentară ;

— fișe de recuperare pentru elevii rămași în urmă sau care prezintă unele goluri în pregătire ;

— fișe autocorective care au două părți : 1) tema ; 2) rezolvarea.

Pentru folosirea fișelor cu maximum de eficiență, învățătorul trebuie să cunoască exact situația fiecărui elev în momentul respectiv. Pentru aceasta, este absolut necesar să se țină o strictă evidență a rezultatelor — observații ce trebuie consemnate ritmic într-un tabel, care

[1] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, p. 57—58 și 240.

se atașează la dosarul sau la caietul elevului. Corectarea fișelor este bine să se facă în clasă concomitent cu îndrumările date pe parcurs fiecărui elev în parte — nu dîndu-le soluția, ci îndrumîndu-i astfel ca singuri să descopere greșeala și să o rezolve, sau în colectiv, cu participarea clasei. Sînt și cazuri, cînd corectarea se poate face de învățător în afara orelor de clasă, rezultatele fiind apoi comentate și corectate în clasă.

În caietele pentru activitatea independentă a elevilor paginile se succed conform principiului de la simplu la complex, oferind, de asemenea, fiecărui elev posibilitatea să lucreze în ritmul său propriu. Astfel de caiete pentru clasele mici au fost elaborate în Institutul nostru și sînt în curs de experimentare pentru următoarele obiecte de învățămînt: limba română, clasa I, disciplinele citit-scris, dezvoltarea vorbirii, iar pentru cunoașterea mediului înconjurător, matematică, cunoștințe despre natură clasa a II-a și istorie clasa a IV-a fișe de muncă independentă [2].

Pentru formarea și consolidarea mai rapidă a cunoștințelor și priceperilor de *citire și scriere* s-au folosit pentru activitatea independentă a copiilor atît jocurile recomandate în Îndrumătorul pentru folosirea abecedarului (Vezi: „Loto-uri cu cuvinte și silabe", „Loto-uri cu imagini și silabe", „Întrebări și răspunsuri"), cît și fișe de scriere — copieri și dictări — care de fapt au constituit un caiet de muncă independentă.

Dat fiind felul temelor — copieri și dictări — acest caiet a fost folosit atît în orele de citit-scris, mai ales pentru dictări, cît și în completarea altor obiecte, pentru copieri cu scopul corectării grafiei (în partea stîngă a foii dîndu-se modelul scris cu roșu). S-a calculat astfel ca elevii să fie obligați să nu scrie mult, 3-4 litere sau 1-2 cuvinte de același fel, pentru a nu-i obosi și plictisi, ceea ce ar avea consecințe contrarii celor scontate. Pe aceste caiete, elevii scriu în ritmul propriu, începînd de fiecare dată de unde au rămas. Dat fiind că la această vîrstă elevii scriu în general puțin, datorită ritmului lent de lucru și mînuirii cu greutate a instrumentului de scris, este bine ca aceste exerciții să fie mai dese dar de scurtă durată pentru a nu-i obosi, ceea ce ar contribui la deformarea scrisului.

Treptat, timpul de lucru poate fi mărit, iar exercițiile de copiere fac loc dictărilor, aceasta cu scopul de a le forma un ritm de lucru mai rapid.

La alcătuirea cu mijloace proprii a unui astfel de caiet se va avea în vedere ca exercițiile să nu depășească dificultățile date în abecedar (ordinea literelor) tipurile de silabe, cuvinte dintr-un anumit număr de silabe, aglomerări de consoane, grupurile de litere, propoziții și texte scurte alcătuite din cuvinte cunoscute atît ca înțeles cît și ca imagine grafică, aceasta contribuind la sesizarea sensului de către elevi.

Greșelile pe care le fac elevii în scris, mai ales la dictare — oglindesc lipsurile pe care le au și în cunoștințele de citire. Aceste lipsuri sînt datorate îndeosebi slabei dezvoltări a auzului fonematic și privesc corelația sunet-literă, despărțirea corectă în silabe, lipsuri în pronunțarea cuvintelor (omisiuni de sunete, respectiv litere, omisiuni de cuvinte, rostirea împreună a două sau mai multe cuvinte), scrierea propoziției, folosirea literei mari și a semnelor de punctuație etc. Pe baza evidenței greșelilor pe care le fac elevii în cadrul lecțiilor de citit-scris, învățătorul poate interveni la timp în vederea corectării și lichidării acestor lipsuri, fo-

[2] Vezi și Constanța Irimia, *Experimentarea unui nou instrument de lucru cu școlarii mici — caiet pentru activitatea independentă la limba română*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1973.

losind în special elevii care le prezintă. Acest mod de lucru contribuie în mare măsură la formarea încă de la început a deprinderilor corecte de citire și scriere, lucru extrem de important dat fiind funcția instrumentală a acestui obiect de studiu.

Fișele de lucru, destinate *cunoașterii mediului înconjurător* — la clasa I — au fost elaborate ca și cele despre care s-a vorbit pînă acum, în concordanță cu programele de învățămînt, avîndu-se în vedere, pe cît posibil, corelarea acestor cunoștințe cu alte obiecte de învățămînt (citit-scris, aritmetică, desen). În general, aceste fișe au fost folosite pentru fixarea, consolidarea și verificarea cunoștințelor și deprinderilor dobîndite de elevi pînă la un moment dat. Ele au fost rezolvate numai în clasă, fie în cadrul lecției de cunoașterea mediului înconjurător, fie ca activitate în completare la alte obiecte. Modul de alcătuire și de rezolvare a acestor fișe a fost condiționat atît de cunoștințele predate — pe bază de material intuitiv (observarea naturii vii — mulaje, tablouri etc.), cît și de posibilitățile de exprimare în scris, pe care le au copiii în momentul folosirii lor. Astfel, pentru cea mai mare parte dintre aceste fișe, a căror aplicare începe încă din perioada preabecedară, ca mijloc de exprimare se folosește desenul.

Primele fișe se referă la aspectele toamnei — toamna rodnică (fructe, legume), toamna aurie — îngălbenirea frunzelor și, legat de aceasta, încercări de identificare a frunzelor după formă.

Indicațiile scrise pe aceste pagini se adresează cadrelor didactice care trebuie să le explice copiilor cum să lucreze (sarcinile fișei). Indicațiile sînt scrise cu litere mari de tipar pentru a fi mai ușor de descifrat în cazul copiilor care cunosc unele litere la venirea lor în școală.

În general însă, în această perioadă, indicația pentru copii este un desen care le sugerează întotdeauna ce au de făcut. De exemplu, un creion și cîteva hașuri înseamnă : COLOREAZĂ ! În acest caz, elevul trebuie să aplice culoarea pe care o are obiectul în stare naturală. Aceasta denotă că el a recunoscut obiectul. După completarea fișei, corectarea se face oral. Corectarea este obligatorie pentru acei elevi care au greșit, deci au lipsuri în cunoștințe.

Aceste fișe contribuie la fixarea cunoștințelor elevilor despre anumite obiecte (formă, culoare), dîndu-le totodată posibilitatea să-și formeze și să-și perfecționeze printr-o activitate plăcută, anumite deprinderi de desen, în cazul acesta colorarea uniformă, fără trecere peste contur și cunoașterea culorilor.

Faptul că obiectele de desenat, în general, fac parte din aceeași categorie de obiecte, contribuie, de asemenea, la formarea unor noțiuni integratoare cum ar fi aceea de : fructe, legume și zarzavaturi, plante, livadă, pădure grădină de legume, anotimpuri, mobilier școlar, obiectele școlarului, animale, mijloace de transport, corpul omenesc și părțile lui, obiecte pe care le folosim pentru curățenia corpului, obiecte de îmbrăcăminte, încălțăminte etc.

Pentru a consolida și a completa totodată unele cunoștințe am dat, în unele cazuri, mai multe fișe cu referire la aceleași obiecte, fișele respective folosindu-se gradat la distanțe mai mari de timp. De exemplu, pentru a reveni asupra cunoștințelor despre mamifere, s-au dat fișele „Cu ce se hrănește fiecare" ? și „Arată care sînt puii lor" ?, în care copiii au trebuit să pună în corespondență (corelație cu aritmetica), cele două feluri de obiecte — acestea fiind plasate de fiecare dată pe alte locuri.

Pentru a preîntîmpina și a corecta greșeala pe care și unii adulți o fac încadrînd păsările într-o categorie aparte decît cea a animalelor (la clasa I cunoștințele despre animale se reduc numai la unele mamifere și păsări), s-a mai dat

o fișă recapitulativă în care sînt desenate toate animalele învățate ; de asemenea, li se cere elevilor să pună în corespondență animalele adulte cu puii lor.

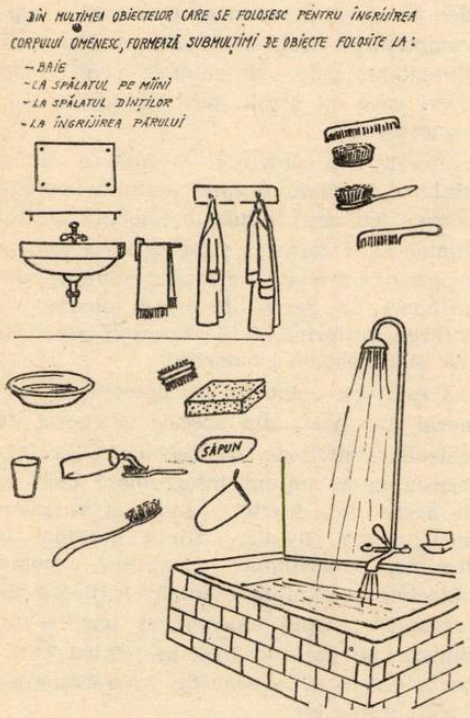


Fig. 1

Gradarea greutăților se oglindește și în faptul că în cele trei fișe despre animale, li se cere elevilor să scrie (pe liniile punctate) și denumirile acestor animale, spre deosebire de prima în care sarcina se mărginea numai la punerea în corespondență. Se înțelege de la sine că aceste fișe în care se dau răspunsuri în scris nu pot fi folosite decît după ce elevii și-au însușit cunoștințele necesare de citire și scriere și au scopul de a recapitula cele învățate și a stabili corelații cu toate obiectele de învățămînt.

Pentru verificarea însușirii unor cunoștințe și a formării unor deprinderi foarte greu de urmărit, cum sînt cele de igienă personală, s-au dat fișe în care li s-a cerut să formeze submulțimi de obiecte folosite la baie, la spălatul pe mîini, la spălatul dinților, la îngrijirea părului. În acest caz, în alcătuirea submulțimilor de obiecte se realizează și intersecții (corelație cu aritmetica).

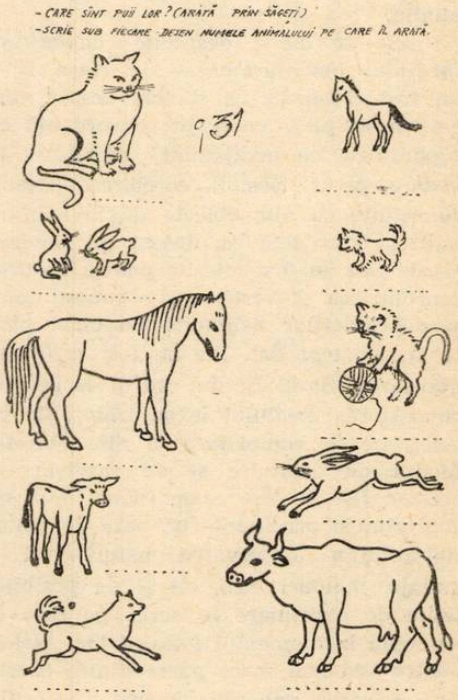


Fig. 2

Pentru ultima parte a anului școlar, programa prevede o serie de cunoștințe despre plante. Dat fiind că spre sfîrșitul anului elevii și-au însușit alfabetul și procedeele tehnice de citire, iar cîmpul de citire a crescut, aceste fișe se complică, introducîndu-se în mod curent și răspunsurile pe care trebuie să le dea elevii în scris. Astfel, pentru a verifica în ce măsură elevii și-au însușit cunoștințele despre mușcată prin care, de fapt, li s-au făcut cunoscute care sînt părțile unei plante cu flori, s-a dat o planșă în care li s-a cerut să coloreze și apoi să scrie pe liniile punctate ce arată dese-

nele, care sînt părţile plantei şi funcţiile unora dintre ele.

Un alt exemplu de fişă pentru recapitularea şi resistematizarea cunoştinţelor despre plantele învăţate (mușcata, ghiocelul, panseaua — caisul şi cireşul, morcovul şi ridichea), le cere să recunoască scriind numele plantei sau al părţii respective (ramură de cais — flori de cireş) şi să formeze submulţimi (plante cu flori, pomi fructiferi, legume şi zarzavaturi).

O nouă revenire asupra cunoştinţelor despre plante pentru verificarea noţiunilor de livadă, pădure şi grădină de legume s-a făcut printr-o fişă în care li se cere elevilor să scrie sub fiecare desen ce reprezintă şi să arate prin săgeţi căreia dintre aceste categorii aparţine fiecare plantă sau parte de plantă dată izolat.

Pentru corelarea şi recapitularea cunoştinţelor dobîndite în tot timpul anului şcolar despre schimbările intervenite în viaţa plantelor, a animalelor şi a modului de comportare a omului (ocupaţii — îmbrăcăminte — jocuri etc.) în concordanţă cu succesiunea anotimpurilor — au fost folosite două fişe conţinînd fiecare elemente aparţinînd anotimpurilor total opuse : iarnă — vară ; primăvară — toamnă. Transferînd modul de lucru pentru determinarea submulţimilor de obiecte — corelaţie cu matematica — elevii trebuie să determine submulţimile şi să scrie cărui anotimp aparţine fiecare.

În completare, pot colora şi copacii — frunzele în galben pentru toamnă sau florile în roz pentru primăvară etc.

* * *

Folosirea sistematică a fişelor şi caietelor de muncă independentă atît la citit-scris cît şi la cunoaşterea mediului înconjurător a contribuit în mare măsură la consolidarea şi îmbogăţirea cunoştinţelor elevilor din clasele la care au fost aplicate, elevii vădind un viu interes pentru obiectele respective.

Prin corelaţiile realizate îndeosebi cu desenul şi matematica, acestea au contribuit, de asemenea, la dezvoltarea spiritului de observaţie şi a gîndirii elevilor la satisfacerea dorinţei lor de a crea, dîndu-le totodată un sentiment de încredere în propriile posibilităţi, foarte necesar pentru dezvoltarea lor ulterioară,

---

FIŞE PENTRU MUNCA INDEPENDENTĂ A ELEVILOR LA MATEMATICĂ CLASA I

AURELIA PROFETA
FLORICA GLOD

Predarea matematicii pe bază de mulţimi, de structuri fundamentale, limbaj comun şi logică matematică preocupă pe educatorii, matematicienii şi psihologii din lumea întreagă, fapt subliniat şi în cadrul întîlnirilor internaţionale şi naţionale.

Modernizarea învăţămîntului matematic se bazează pe înnoirea programelor şi metodelor, ţinînd seama de conceptele noi matematice şi de progresele psihologiei în domeniul cunoaşterii structurii mintale a copilului.

Toate experimentele întreprinse în această direcţie demonstrează că gîndirea copiilor de vîrstă şcolară mică este nu numai capabilă, dar şi interesată de a cunoaşte, construi, învăţa şi folosi mulţimi şi operaţii cu mulţimi.

În acest sens, în ţara noastră, începînd din anul şcolar 1972—1973, se aplică în învăţămîntul preşcolar o programă

bazată pe mulțimi. De asemenea, încă din anul 1967 a fost experimentată la diferite școli, de către Institutul de științe pedagogice, noua concepție de predare a matematicii la clasa I, elaborîndu-se și un manual experimental.

În anii școlari 1972—1973, 1973—1974, la cîteva clase I din Școala generală nr. 122 din București (învățători M. Ștefănescu și I. Beldiman) — școala de bază a Institutului de științe pedagogice — am experimentat predarea matematicii pe bază de mulțimi și operații elementare cu mulțimi. Cu acest prilej, au fost elaborate „Fișe pentru munca independentă a elevilor la matematică clasa I", mijloc eficient pentru individualizarea învățămîntului prin participarea activă și căutări personale ale elevilor.

Menționăm că în țara noastră, între anii 1938—1939, au fost organizate clase experimentale în vederea folosirii între alte metode pedagogice și „Fișierul matematic", cu scopul de a învăța și deprinde calculul, folosind procedee de autoeducație și autoinstruire. Fișele erau elaborate de învățători în colaborare cu elevii și se puteau folosi fie individual, fie în grupe de cîte șase elevi. Aceste fișe erau în fond niște tabele din care elevii își adunau date privitoare la probleme [1].

Fișele pe care le prezentăm, elaborate și experimentate de noi, au fost concepute ca un complement al exercițiilor colective, spre a fi folosite *exclusiv în clasă.* Ele conțin desene, exerciții, probleme, jocuri și de cele mai multe ori o notă privind cerințele și explicațiile modului de folosire. Pînă cînd școlarii își însușesc deprinderea de a citi, îndrumările sînt date de învățător.

Fișele se folosesc în diferite momente ale lecției potrivit cu necesitățile desfășurării ei în atingerea obiectivului urmărit. Astfel, după exerciții aplicative colective se rezolvă independent fișe cu exerciții sau probleme; după o lucrare de control se utilizează, după necesitate, fișe de recuperare sau fișe suplimentare, iar în pregătirea însușirii unor noțiuni se folosesc fișe de cunoștințe noi, pe baza cărora elevii să poată trage singuri concluzii.

Elevii care au un ritm de lucru rapid și rezolvă fișele corect, primesc una sau mai multe fișe suplimentare. Celor care nu izbutesc să rezolve fișa, în timpul rezervat pentru aceasta, li se dă posibilitatea să o facă în completarea altei activități. În timpul lucrului pe fișe, atitudinea învățătorului nu este pasivă. El controlează și îndrumă elevii putînd sugera o idee sau dîndu-le indicații celor care întîmpină greutăți. Acest lucru se va face cu deosebită grijă, astfel ca elevii înșiși să-și poată descoperi și corecta greșeala.

Fișierul elaborat de noi conține circa 350 fișe grupate cîte patru sau cîte două pe o pagină. Uneori pe aceeași pagină sînt date atît fișe obligatorii, cît și suplimentare. Fișele se deosebesc după diversele moduri de prezentare a conținutului matematic sau după scopul urmărit prin aplicare. În cele ce urmează vom descrie cîteva fișe pentru a exemplifica diversele tipuri.

— Fișe care conțin exemple prin care se verifică o definiție

În fișa din fig. 1 copiii trebuie să formeze prin trasarea unui contur închis, mulțimea personajelor din povestirea „Capra cu trei iezi". Mulțimea respectivă poate fi constituită numai prin stabilirea pentru fiecare obiect în parte a proprietății comune, ceea ce determină apartenența acelui obiect la mulțime.

— Fișe de cunoștințe (exerciții intuitive pentru formularea unor definiții sau stabilirea unor proprietăți).

---

[1] Stanciu Stoian, Vasile Iliescu — *Contribuție la istoria cercetării pedagogice și al școlilor elementare din România,* E.D.P., 1967, p. 261—268.

La baza adunării cu numere stă reuniunea a două mulțimi, reuniunea fiind una dintre operațiile cu mulțimi.

Astfel, în fișa din fig. 2 se solicită reuniunea celor două mulțimi : mulțimea umbrelelor închise și mulțimea umbrelelor deschise.

Fișa din fig. 3 pune pe elev în situația de a compara mulțimile alcătuite din obiecte diferite și a ajunge la concluzia că mulțimile vaporașelor, frunzelor și

fig. 1

Formează mulțimea umbrelelor închise (folosește creionul roșu);

Formează mulțimea umbrelelor deschise (folosește creionul albastru);

Formează mulțimea umbrelelor (folosește creionul negru)

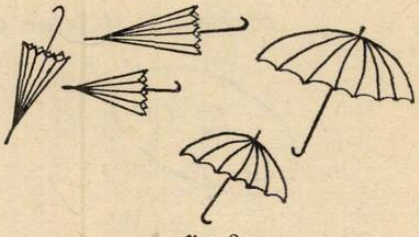
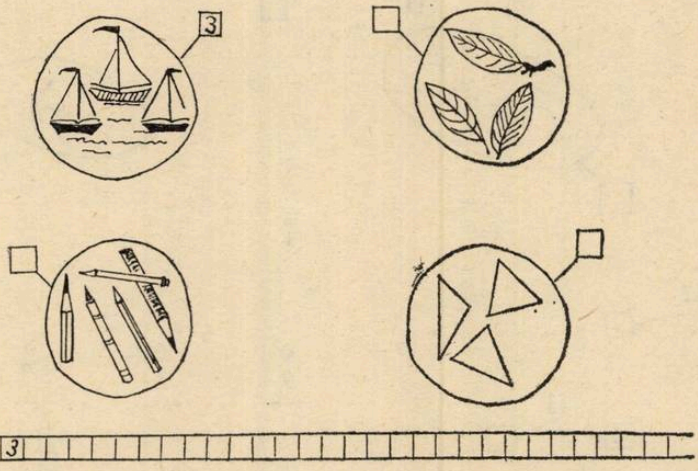


fig. 2



Unește cu creionul verde mulțimile care au tot atîtea elemente.
Completează etichetele cu 3, acolo unde se potrivește.
Scrie cifra 3 lăsînd cîte un pătrățel liber.

fig. 3

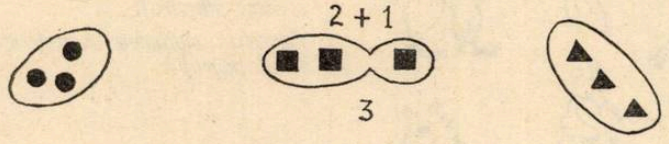
triunghiurilor au toate o proprietate comună și anume *tot atîtea elemente* — numărul trei, simbolizat prin cifra 3. Tot în aceeași fișă elevul își formează deprinderea de a scrie cifra 3.

După ce copiii au făcut cunoștință cu numerele și cifrele corespunzătoare de la 0 la 9 (2, 4, 1, 3, 6, 0, 5, 8, 9, 7) se trece la formarea șirului natural de numere.

De exemplu numărul 3, așa cum se vede în fig. 4, se formează reunind la mulțimea de două elemente, mulțimea cu un element. Corespunzător între numerele naturale respective (2 și 1) se introduce operația de adunare folosind semnul (+).

— *Fișe cu exerciții și probleme*

Pentru consolidarea unor cunoștințe, elevii pot rezolva exerciții și probleme



Completează etichetele cu numere potrivite.

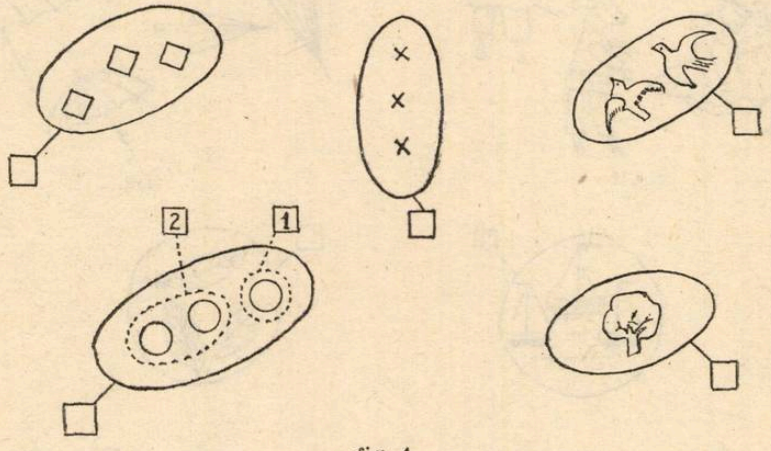


fig. 4

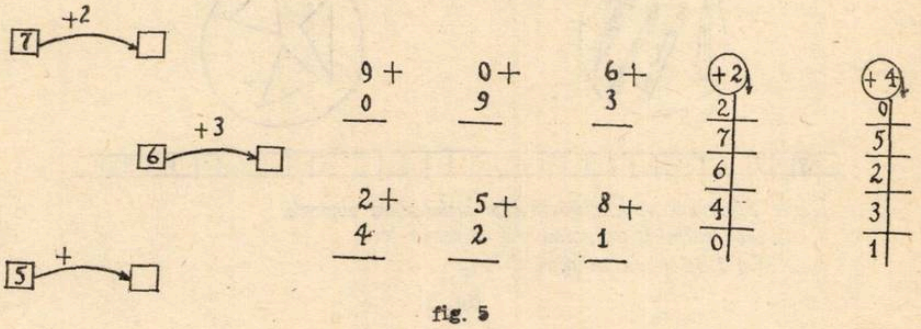


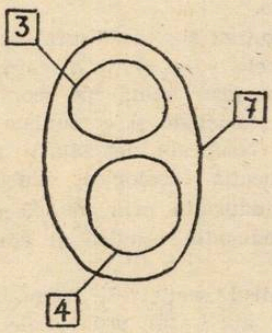
fig. 5

prezentate în situații diferite și într-o formă cît mai atractivă.

Astfel în figura 5 se exemplifică, prin trei fișe, diferite moduri de prezentare a operației de adunare cu doi termeni în concentrul 0—10 : „mașini de calcul simple", „adunarea pe verticală", „operatori".

Problemele sînt importante atît prin faptul că pun în evidență mulțimile, prin intermediul schemei, cît și prin faptul că pun în relație numerele corespunzătoare mulțimilor. Alături de problemele ce trebuie să fie rezolvate se află și probleme care trebuiesc să fie alcătuite de elevi pe baza unor indicații sau scheme date. În fișa din fig. 6 se cere să se alcătuiască o astfel de problemă.

Completează schema și egalitățile



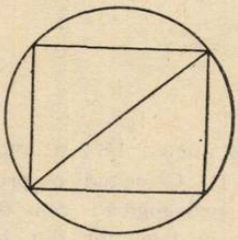
4 + ... = ...
... + ... = ...
... + ... = ... + ... = ...

fig. 6

— *Fișe de control* (pentru verificarea cunoștințelor)

La sfîrșitul fiecărui capitol mai important există fișe de control.

Astfel de fișe se folosesc și în perioada de recapitulare finală pentru a constata modul în care și-au însușit cunoștințele despre figuri geometrice (fig. 7) sau cum se realizează corelația dintre alfabet și numerație, precum și pentru a testa spiritul de observație (fig. 8).



Scrie numele figurilor geometrice pe care le vezi în desen:.....
.....

fig. 7

A	3	E	
1	C	5	

Completează litera și numărul care lipsește.

fig. 8

Din aplicarea experimentală a fișierului s-a constatat că aceste fișe au un rol pozitiv în ceea ce privește stimularea interesului elevului pentru studiul matematicii, accelerarea ritmului de învățare și creșterea randamentului școlar.

CONFERINȚA DE LA BERLIN A PEDAGOGILOR DIN ȚĂRILE SOCIALISTE

A. VASILESCU
Gh. LĂZĂRESCU

Între 12-16 august 1974 a avut loc în capitala R. D. Germane o prestigioasă manifestare pedagogică: cea de-a II-a Conferință a pedagogilor din țările socialiste, având ca temă *Formarea personalităților socialiste multilateral dezvoltate — sarcină a învățământului general din țările socialismului.* Astfel de conferințe au loc din trei în trei ani; prima s-a desfășurat la Moscova în 1971, cea de-a treia va fi găzduită în 1977 în R. P. Polonă. La conferința de la Berlin au luat parte delegații din 10 țări socialiste: R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, Republica Cuba, R. D. Germană, R. P. Mongolă, R. P. Polonă, R. S. România, R.P. Ungară, U.R.S.S. și R.D. Vietnam. Delegațiile au fost formate din pedagogi și psihologi de prestigiu, din cadre cu munci de răspundere în organele de decizie în domeniul învățământului din țările reprezentate la conferință.

Lucrările conferinței au fost deschise în dimineața zilei de 12 august în sala mare a congreselor din Berlin prin cuvintele de salut rostite de prof. dr. Gerhard Neuner, președintele Academiei de științe pedagogice a R.D.G. și de tovarășa Margot Honnecker, membru al C.C. al P.S.U.G., ministrul învățământului general din R.D.G. Timp de două zile ședințele s-au desfășurat în plenară, participanții la conferință ascultînd referatele prezentate de conducătorii tuturor celor zece delegații și tratînd problemele generale ale cercetării și acțiunii practice în domeniul dezvoltării personalității socialiste, sarcinile ce se pun în fața politicii școlare din fiecare țară în lumina acestui obiectiv central al educației socialiste și comuniste.

Consfătuirea și-a desfășurat apoi lucrările în cele șase secții a căror problematică a fost axată pe componentele educației socialiste și comuniste: problemele de bază ale dezvoltării personalității, educația ideologică, educația intelectuală, educația prin muncă și pentru muncă, educația estetică și educația fizică.

În cadrul secției I, comunicările și discuțiile au tratat problemele de bază (filozofice, economice, sociologice, psihologice, istorice și pedagogice) ale dezvoltării personalității socialiste, grupîndu-se în jurul unor teme ca: dezvoltarea multilaterală și armonioasă a personalității din punct de vedere concret-istoric în condițiile societății socialiste multilateral dezvoltate și ale trecerii spre comunism, formarea concepției despre lume și a moralei clasei muncitoare ca element component al dezvoltării multilaterale și armonioase a personalității, dezvoltarea personalităților în colectiv, condițiile sociale și pedagogice ale dezvoltării personalității

multilaterale şi armonioase în societatea socialistă, confruntarea cu concepţiile burgheze asupra personalităţii.

Sub tema *Educaţia ideologică şi a concepţiei despre lume*, comunicările din secţia a II-a, precum şi discuţiile pe baza lor, au cuprins un larg cerc de probleme privind : rolul tuturor obiectelor de învăţămînt şi în special al ştiinţelor sociale în formarea la elevi a concepţiei marxist-leniniste despre lume şi societate, unitatea indivizibilă dintre educaţia patriotică şi cea internaţionalistă, educarea dragostei faţă de muncă, rolul de puternic factor pedagogic al colectivului de elevi, legătura dintre şcoală şi viaţă şi principiul colaborării dintre şcoală şi ceilalţi factori educativi din societate.

În secţia a III-a, problemele educaţiei intelectuale s-au dezbătut din următoarele puncte de vedere : determinarea conţinutului învăţămîntului general în lumina tendinţelor de dezvoltare a societăţii socialiste, interdependenţa dintre învăţămînt ştiinţific şi dezvoltarea multilaterală a personalităţii socialiste, teoria planurilor de învăţămînt în şcoala socialistă, relaţia dintre educaţia intelectuală şi ideologică a elevilor, bazele psihologice ale ridicării nivelului intelectual, relaţia dintre unitate şi diferenţiere în educaţia intelectuală, calitatea conducerii pedagogice a învăţămîntului şi dezvoltarea multilaterală a elevilor, calificarea şi formarea cadrelor didactice.

Problemele educaţiei prin muncă şi pentru muncă tratate în cadrul secţiei a IV-a au privit : fundamentarea poziţiei centrale a educaţiei prin muncă în educaţia ideologică a elevilor, forme şi metode ale educării la elevi a unei morale comuniste a muncii, legătura dintre şcoală şi întreprindere, educaţia prin muncă şi pentru muncă în condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice.

Ocupîndu-se de problemele educaţiei cultural-estetice, comunicările prezentate în secţia a V-a au pus în evidenţă aspecte ale direcţiilor şi tendinţelor de dezvoltare a artelor, precum şi ale cerinţelor culturale în societatea socialistă, ale cercetării interdependenţei între raţional şi emoţional în receptarea estetică, ale dezvoltării intereselor cultural-estetice şi ale activităţii artistice şi creatoare independente, ale procesului concret de transmitere şi receptare a esteticului în cadrul procesului de învăţămînt şi în afara sa.

Secţia a VI-a a avut ca temă : *Aspecte psihologice, fiziologice şi pedagogico-sportive ale formării personalităţilor socialiste.* Autorii comunicărilor, precum şi participanţii la discuţii s-au ocupat de problemele de bază ale influenţei factorilor biologici şi sociali asupra dezvoltării psihice a personalităţii, ale premiselor psihice esenţiale pentru acţiunea independentă a elevilor, ale educaţiei fizice a tineretului în societatea socialistă ca o condiţie a dezvoltării multilaterale şi armonioase a personalităţii, de problemele metodologice ale cercetării fiziologice şi psihologice a personalităţii.

În cadrul lucrărilor pe secţii s-au prezentat în total, după cum a reieşit din cuvîntul de închidere a conferinţei rostit de preşedintele Academiei de ştiinţe pedagogice a R.D.G., 114 comunicări ştiinţifice la care se adaugă 20 comunicări care nu au fost prezentate în şedinţe de lucru, dar vor fi publicate ca materiale ale conferinţei. Conferinţa s-a desfăşurat într-un spirit tovărăşesc şi creator, subliniind încă o dată preocuparea comună şi constantă a pedagogilor din ţările socialiste de a contribui, în spiritul învăţăturii marxist-leniniste şi în funcţie de condiţiile specifice dezvoltării învăţămîntului din fiecare ţară, la dezvoltarea personalităţii oamenilor societăţii socialiste.

În timpul conferinţei a avut loc şi o întîlnire a redactorilor şefi ai publicaţiilor pedagogice din ţările socialiste parti-

cipante, în cadrul căreia s-au discutat probleme legate de dezvoltarea pe mai departe a colaborării dintre aceste publicații.

Lucrările conferinței, oglindite pe larg în presa centrală și pedagogică a R.D. Germane, au fost urmărite cu deosebit interes de cadrele didactice, de publicul larg din această țară. Conducătorii delegațiilor țărilor socialiste reprezentate la conferință au fost primiți de către tovarășul Willy Stoph, președintele Consiliului de Stat al R.D.G., iar tovarășa Margot Honnecker, ministrul învățământului general al R.D.G., a oferit o recepție în onoarea participanților.

În zilele care au urmat conferinței de la Berlin a avut loc, între 19—21 august 1974, în localitatea Oberhof din R.D.G., cea de-a IV-a Consfătuire a conducătorilor instituțiilor centrale de cercetare științifico-pedagogică din zece țări socialiste. În cadrul acestei consfătuiri au fost discutate probleme ale colaborării viitoare dintre instituțiile de cercetare pedagogică. Delegația română la această consfătuire a fost condusă de conf. univ. Iulian Nica, director științific al Institutului de științe pedagogice.

Delegația română a adus o contribuție activă în cadrul lucrărilor conferinței. Comunicările prezentate de unii membri ai delegației (N. Apostolescu, V. Bunescu, I. Nica, E. Dumitriu, Gh. Lăzărescu), s-au bucurat de o bună apreciere din partea participanților. Prin luările de cuvînt în cadrul secțiilor, prin activitatea organizatorică în cadrul diferitelor manifestări, delegația pedagogilor români și-a afirmat prezența vie, constructivă, pe tot timpul desfășurării lucrărilor conferinței.

EDUCAȚIA PENTRU ÎNȚELEGEREA INTERNAȚIONALĂ

CONST. COMOROVSKI

Între 29 iulie — 2 august 1974 a avut loc la București primul congres mondial al Asociației internaționale a educatorilor în slujba păcii (I.A.E.W.P.), asociație neguvernamentală, cu statut consultativ pe lîngă U.N.E.S.C.O. și E.C.O.S.O.C. El a întrunit 38 de participanți de peste hotare, reprezentînd 17 țări, și 110 profesori și oameni de știință din țara noastră.

Congresul, a cărui organizare a fost asigurată de Institutul de științe pedagogice din București, s-a bucurat de prezența unor delegați ai U.N.E.S.C.O., ai Federației Mondiale a Asociațiilor pentru Națiunile Unite (F.M.A.N.U.) și ai Asociației internaționale a științelor educației (A.I.S.E.).

În cadrul temei științifice a congresului, „Educația pentru înțelegerea internațională", au fost susținute 41 de comunicări, urmate de vii dezbateri, care au permis aprofundarea unor subiecte de mare actualitate ca : dezvoltarea resurselor umane, educația pentru responsabilitatea mondială, educația și mediul uman etc.

Congresul a adoptat un *Mesaj către educatorii lumii* din care desprindem următoarele :

„România a fost aleasă ca gazdă a primului Congres Mondial al I.A.E.W.P. deoarece această țară a fost inițiatoarea unor acțiuni însușite de O.N.U. cu privire la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace și înțelegere între popoare. (...)

Lupta pentru pace, pentru relații internaționale bazate pe drept și morală, dă rezultate din ce în ce mai bune. Sub ochii noștri dispar ultimele rămășițe ale sistemului colonialist, se dezvoltă popoare și națiuni independente și autonome. Încrederea reciprocă și cooperarea internațională largă cîștigă teren, deși — pe de altă parte — mai sînt zone ale lumii care suferă de mizerie, foame și exploatare. Nu peste tot domnesc echitatea, justiția și respectul reciproc, mai sînt încă forțe ostile progresului care, prin acțiunile lor, creează tensiuni și conflicte internaționale. De aceea, participanții la primul Congres Mondial fac apel la toți educatorii și la toți oamenii cinstiți de pretutindeni, să se alăture forțelor progresiste care luptă pentru pace și dreptate socială, pentru perfecționarea relațiilor internaționale bazate pe echitate, justiție și respect reciproc. Pentru înfăptuirea acestor înalte țeluri, toate activitățile educaționale trebuie să fie concentrate spre cultivarea umanismului, eradicarea agresiunii și intensificarea comunicării dintre educatori, dintre tineri și dintre toți oamenii.

Educatorii din toată lumea trebuie să-și asume răspunderea de a participa la definirea unei strategii a educației pentru pace și înțelegere internațională și să se străduiască să sădească adînc în conștiința tinerelor generații ideile păcii, cooperării internaționale și promovării respectului reciproc în relațiile umane".

Congresul a dezbătut propuneri de modificare a Statutului I.A.E.W.P. și a ales noul consiliu de conducere al Asociației, compus din 15 persoane, în frunte cu prof. univ. dr. Takashi Hanada (Japonia), ca președinte, și prof. univ. dr. Charles Mercieca (S.U.A.), secretar general. Din consiliu fac, de asemenea, parte prof. univ. dr. George Văideanu, prim-vicepreședinte al Asociației și prof. Iulian Nica.

Congresul I.A.E.W.P. a evidențiat, o dată mai mult, importanta contribuție a României la promovarea înțelegerii între popoare și a educației în spiritul păcii.

CARTI — IDEI

ÎN SPRIJINUL PREGĂTIRII COPIILOR PENTRU OPERAȚIA SCRIERII

In Editura didactică și pedagogică au apărut trei lucrări, trei caiete purtînd următoarele denumiri : 1) *Hai să-l ajutăm pe Moty !* ; 2) *Fii atent Moty !* ; 3) *Moty e tot mai isteț !*

In aceste caiete copiii sînt invitați, prin intermediul unor versuri ușoare, să completeze pe fiecare pagină cîteva desene executate de un personaj, „Moty", cam zăpăcit, cam grăbit și neatent care nu-și termină totdeauna ceea ce începe să facă. Introduși prin acest personaj într-o ambianță de povestire, copiii îl ajută cu plăcere să-și termine lucrările. Desenele

sînt astfel concepute, încît, completîndu-le, copii să efectueze exerciţii pregătitoare pentru scris cum sînt: puncte, linii verticale şi oblice, curbe şi bucle, toate de diferite mărimi. În cele trei caiete se urmăreşte în acest mod deprinderea treptată a copiilor cu executarea mişcărilor necesare realizării scrierii, pornindu-se de la mişcări mai ample, care apoi devin din ce în ce mai mici. În ultimul caiet sînt introduse şi unele elemente care au legătură cu reprezentările matematice: semnul plus (+) şi diferite forme (cub, triunghi, dreptunghi, romb).

Pentru ca cititorul să-şi formeze o imagine mai clară, voi enumera scopurile urmărite în diferitele planşe din cele trei caiete. Astfel, în *primul caiet*, în pagina a doua s-a urmărit familiarizarea copilului cu punctul, în cea de-a treia cu linia verticală. În pagina a patra se repetă punctul, iar în a cincea se introduce linia oblică executată de sus în jos, în direcţii variate. Pagina a şasea repetă oblica, executată însă de jos în sus şi îndreptată de la stînga spre dreapta. Pagina a şaptea prilejuieşte desenarea curbei mari orientată cu deschizătura în jos, iar pagina a opta pe aceea a liniei frînte mari. Cu pagina următoare se trece la executarea liniei mici oblice îndreptate în diferite direcţii şi a orizontalei mici. Pagina a zecea repetă verticala şi introduce curba mică orientată cu deschizătura în sus. La pagina a unsprezecea se exersează oblica îndreptată spre dreapta şi spre stînga, pornind şi oprindu-se în puncte fixe, precum şi curba mică în diferite sensuri. Curba mică este reluată în pagina a douăsprezecea, însă de data aceasta cu deschizătura îndreptată în jos, iar în pagina următoare cu deschizătura în sus. La aceasta se adaugă curba dublă (coada pisicii), care prefigurează cîrligul. Curba îndreptată cu deschizătura spre dreapta este cuprinsă în pagina a patrusprezecea şi cea cu deschizătura spre stînga în pagina a cincisprezecea.

Caietul nr. 2 începe cu exersarea unor curbe mici, pregătitoare căciulii de pe litera *ă*, apoi trece la elementele mai complicate. Astfel, în pagina a treia se pregătesc buclele ce vor apare în literele *r* şi *v*.

După ce în pagina a patra se face o reptare a punctului şi a curbei în diferite direcţii, în pagina următoare se trece la desenarea bastonului (pregătire pentru scrierea literei *n* şi *m*). Pagina a şasea conţine semnul întrebării, iar a şaptea bucla mică orientată în sus (litera *e*). Pagina a opta cere efectuarea unor oblice mici aplecate spre dreapta, aşa cum apar în componenţa multor litere. Următoarea pagină urmăreşte să deprindă pe copii cu executarea curbei mici deschisă spre dreapta şi încadrată între două linii, ceea ce îi va ajuta la scrierea literei *c*. Pagina a zecea este rezervată exersării buclelor mici orientate spre dreapta şi în jos, precum şi buclei mari orientate în sus spre dreapta, care pregăteşte scrierea literei *l* (biciul). Ornamentul fustei ţărăncii din pagina a unsprezecea — este destinat pregătirii literei *o* şi *a* iar cel al vasului din pagina a douăsprezecea pregăteşte scrierea literelor *n* şi *i*, prin înscrierea elementelor respective în spaţii delimitate prin linii.

În pagina a treisprezecea repetarea buclelor mici orientate în sus şi în jos întovărăşeşte desenarea cîrligului dublu, care foloseşte la terminarea literelor *n*, *m* şi *p*.

În paginile următoare (14 şi 15) se urmăreşte repetarea curbelor mici, a buclelor încadrate între 2 linii, a curbelor orientate cu deschizătura spre dreapta, încadrate între două linii paralele, şi se pregăteşte bucla mare orientată în jos (pentru litera *j*).

Prima formă pe care copiii o desenează în cel de-*al III-lea* caiet este triunghiul (pagina a doua şi a treia), precum şi curba dublă orizontală, care serveşte la redarea părţii de jos a cifrei *2*. Pagina a patra pregăteşte cifra *0*, cea de-a cincea scrierea semnului plus (+), precum şi desenarea pătratului, a dreptunghiului şi repetarea triunghiului. Cercul revine în pagina a şasea, iar pătratul, dreptunghiul şi triunghiul revin în pagina următoare. Tot pentru repetare este destinată şi pagina a opta. În schimb, pagina a noua introduce elementul curbei verticale, care face parte din cifra *2*. Caietul se termină cu repetări (de cercuri, linii oblice, curbe).

În toate paginile caietelor, completările nu se fac automat, deoarece pe aceeaşi pagină printre desenele care cuprind omisiuni sînt şi altele complete.

De asemenea, nu în toate desenele cu omisiuni lipseşte acelaşi element, la unele lipseşte un element, la altele alt element, iar la altele lipsesc ambele elemente (uneori cîte trei), copilul urmînd să le analizeze şi să le completeze, ghidîndu-se

după primul desen din pagină, care este complet. Şi în acest domeniu s-a observat o gradare atît sub aspectul numărului elementelor lipsă (la început sînt numai două, iar, apoi, treptat, numărul elementelor lipsă pe o pagină se ridică uneori la trei, patru şi chiar cinci — cînd este vorba de repetări), cît şi sub aspectul uşurinţei cu care pot fi observate, trecîndu-se de la elemente a căror lipsă este uşor observabilă la altele a căror lipsă este mai greu de detectat.

Prin acest aranjament s-a urmărit dezvoltarea atenţiei şi a capacităţii de analiză a copiilor, conferindu-se celor trei caiete o funcţie formativă nu numai pe linia formării unor deprinderi pregătitoare scrisului (steriotipuri dinamice), ci şi pe aceea a dezvoltării psihice.

Caietele au fost concepute pentru a veni în ajutorul învăţătorilor şi copiilor în perioada preabecedară. Ele pot însă fi folosite şi de educatoare, în ultimele săptămîni ale cursurilor grădiniţelor, la grupa copiilor de 5—6 ani, contribuind în acest mod la pregătirea copiilor pentru şcoală.

A. V. LOVINESCU

MERIDIANE PEDAGOGICE*

Interviurile cu personalităţi ale învăţămîntului pot oferi soluţii la unele probleme care frămîntă cadrele didactice, dar mai ales incită la noi întrebări, la comparaţii posibile între învăţămîntul din diferite locuri, între învăţămîntul de azi şi cel de mîine.

În lucrarea prezentată, avem ocazia să urmărim tendinţele esenţiale, pe multiple planuri, ale învăţămîntului mondial, de la direcţii-pivot, precum aceea a noii funcţii a educaţiei de a pregăti oamenii pentru schimbări sau, mai precis, pentru trăirea cotidiană a idealului, la o diversitate de concepţii şi opinii care vizează o critică a şcolii în perspectiva exigenţelor viitorului. Stimularea inteligenţei, a curiozităţii, a opţiunilor, oscilează, încă, între căile unui învăţămînt selectiv sau comprehensiv, spre soluţii uneori riscante — precum aceea a „maximalizării talentelor" — sau mai prudente, care investighează minuţios utilitatea schimbărilor propuse.

Ca un leitmotiv întîlnim ideea strînsei legături între problemele pedagogice şi ansamblul problemelor sociale, a necesităţii şi posibilităţii unui sistem integrat al învăţămîntului, pe coordonatele progresului social, ale unei politici culturale care vizează pregătirea continuă a oamenilor ca personalităţi integrate profesional şi social.

GHEORGHE BUNESCU

---

* Mircea Herivan, *Meridiane pedagogice. Interviuri cu personalităţi ale învăţămîntului*, E.D.P,. Bucureşti, 1973.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ Нр. 11/1974 г.

— Содержание —

ЕМИЛИА КОНСТАНТИНЕСКУ и ВАЛЕНТИНА ФИЛИПЕСКУ, Задачи образования и педагогического исследования в свете документов 11-го Конгресса Румынской Коммунистической Партии ● МАРИН ВИШАН, Программа Румынской Коммунической Партии — путеводитель в действии формирования многосторонно развитой личности ● СТАНЧУ СТОЯН, Румынская педагогика в годах социалистическово строительства ● В. ЛУПУ и Д. ПРЕОТЯСА, Интегрированное преподавание естествознания ● К. ДИНУ и И. ЛУНГУ. Корреляция истории с другими придметами области общественных наук ● А. ИСТРЭЦОЮ, Применение теоретических знаний в проиэводственно-технической деятельности ● Д. ОЗУНУ, Школьные предметы с преобладающей ролю в развитии технических способностей ● Н. ДИНУ, Зффективные формы интегрирования школы с производством ● Г. ИГНАК, Кружок химии-важный способ подготовки для производственного труда ● И.Т.РАДУ, Е. ПОП и Р. ШОВАР, Нобый зтап в инструктивно.воспитательной деятельности в детских садах ● М. ДЖЕОРДЖЕСКУ, Способы индивидуализации образования ● А. ПРОФЕТА и Ф. ГЛОД, Карточки для самостоятельной работы учеников по математике в первом классе ● Г. ЛЭЗЭРЕСКУ и А. ВАСИЛЕСКУ, Берлинская конференция педагогов социалистических стран ● К. КОМОРОВСКУ, Воспитание для международного согласия ● КНИГИ—ИДЕИ.

Revue de pédagogie nr. 11/1974

SOMMAIRE

Emilia Constantinescu et **Valentina Filipescu** — Les tâches de l'enseignement et les recherches pédagogiques du point de vue des Documents du XI-ème Congrès du P.C.R. • **Marin Vişan** — Le programme du Parti Comuniste Roumain, guide dans l'action de formation de la personalité multiforme dévelopée. • **Stanciu Stoian** — La pédagogie roumaine dans les années de la construction socialiste. • **Viorica Lupu** et **Demetra Preoteasa** — L'enseignement intégré des sciences de la nature. • **Constantin Dinu** et **Ioana Lungu** — La corrélation de l'hstoire aux autres disciplines du domaine des sciences sociales. • **Al. Istrăţoiu** — L'application des connaissances théoretiques dans l'activité technique productive • **Dumitru Ozunu** — Objets scolaires à rôle prédominant dans le développement des aptitudes techniques. • **Nic. Dinu** — Formes efficientes de l'intégration de l'école à la production. • **Gergely Ignác** — Le cercle de chimie — important moyen de formation des élèves pour le travail productif. • **I. T. Radu, Eleonora Pop** et **Rodica Sovar** — Une nouvelle étape dans l'activité instructive-éducative dans les jardins d'enfants. • **M. I. Georgescu-Boştină** — Moyens d'individualisation de l'enseignement. • **Aurelia Profeta** et **Florica Glod** — Fiches pour le travail indépendent des élèves, pour les mathématiques, première classe. • **Gh. Lăzărescu** et **Anton Vasilescu** — La Conférence de Berlin des pédagogues des pays socialistes. • **Constantin Comorovski** — L'éducation pour l'entente internationale.

REVIEW OF EDUCATION NR. 11/1974

Abstracts

Emilia Constantinescu and **Valentina Filipescu** : The Task of Education and Pedagogical Research in the Light of the Documents of the XIth Congress of the Romanian Communist Party • **Marin Vişan** : The Program of the Romanian Communist Party, a guide in the action of making a personality multilaterally developed • **Stanciu Stoian** : Romanian Pedagogy in the years of Socialist Construction • **Viorica Lupu** and **Demetra Preoteasa** : Integrated Teachnig of Natural Sciences • **Constantin Dinu** and **Ioana Lungu** : Correlation of History with the Other Social Sciences • **Al. Istrăţoiu** : The Application of Theoretical Knowledge in the Technical Productive Activity • **Dumitru Ozunu** : School Subjects Relevant to the Development of Technical Aptitudes • **N. Dinu** : Efficient Ways of Integrating School and Production • **Gergely Ignác** : Chemistry Circle an Important Means of Pupils' Training for Productive Activity • **I. T. Radu, Eleonora Pop** and **Rodica Şovar** : A New Stage in the Instructive—Educational Activity in Kindergartens • **M. I. Georgescu-Boştină** : Means of Individualization of Education • **Aurelia Profeta** and **Florica Gold** : Card for Pupils' Independent Work in First Class Mathematics • **Gh Lăzărescu** and **Anton Vasilescu** : Berlin Conference of Pedagogues in Socialist Countries • **Constantin Comorovski** : Education for International Understanding •

BIBLIOTEKA ...

EDUCATOARE,
ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI !

ABONAȚI-VĂ LA

REVISTA DE PEDAGOGIE

PE ANUL 1975

PENTRU A VĂ ASIGURA COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI, E BINE SĂ VĂ ABONAȚI PE ÎNTREGUL AN.

COSTUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

ANUNȚ

Au apărut lucrările celui de-al II-lea Colocviu național de pedagogie, organizat de Institutul de științe pedagogice sub egida Ministerului Educației și Învățământului, Academiei de Științe Sociale și Politice și a Comisiei Naționale pentru UNESCO.

Colecția „Al II-lea Colocviu național de pedagogie" cuprinde următoarele volume :

— *Interdisciplinaritate. Prognoză. Personalitate*
— *Științe sociale. Științe filologice*
— *Pregătirea cadrelor didactice*
— *Pedagogia muncii în școală*
— *Televiziunea școlară integrată*
— *Instruirea programată*
— *Evaluarea învățământului*
— *Șiințele naturii*
— *Pedagogie specială*
— *Prognose, inovation et interdisciplinarité dans l'enseignement.*

Inspectoratele școlare județene, casele corpului didactic, institutele de învățământ superior, liceele pedagogice și alte unități de învățământ interesate să procure aceste volume, sînt rugate să facă cunoscut Institutului de științe pedagogice (Str. Sf. Apostoli nr. 14, București, Sector 6) titlurile care le interesează și numărul de volume respectiv, urmînd să primească imediat din partea institutului condițiile de achiziționare.

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ŞI POT ASIGURA COLECŢIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ŞASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POŞTALI ŞI OFICIILE POŞTALE. PREŢUL UNUI EXEMPLAR ESTE DE LEI 5.

Redacţia: Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

ÎN ATENŢIA CITITORILOR !

A apărut culegerea metodică intitulată „Perfecţionarea muncii de îndrumare şi control", editată de Revista de pedagogie.

Studiile cuprinse în culegere abordează criterii ştiinţifice de desfăşurare a activităţii de îndrumare şi control efectuată de inspectoratele şcolare şi conducerile de şcoli. În volum sînt tratate o varietate de aspecte metodice pe care le incumbă această activitate pe diferite trepte de învăţămînt şi în funcţie de profilul unităţilor şcolare, în viziunea unei conduceri ştiinţifice a învăţămîntului.

Lucrarea se găseşte în chioşcurile de difuzare a presei.

PROFESORI, ELEVI !

În curînd va apărea culegerea *RADIOTELEŞCOALĂ*, editată de Revista de pedagogie în colaborare cu Radioteleviziunea Română. Într-o formă nouă, atrăgătoare, cu apariţie la două luni, *Radioteleşcoală* va continua să fie manualul emisiunilor-lecţii de radioşcoală şi teleşcoală (complementare), precum şi al celor de televiziune şcolară integrată — (T.V.S.I.), susţinute la Radio şi Televiziune de cadre didactice de prestigiu. Culegerea va prezenta rezumatul sau textul integral al emisiunilor-lecţii de T.V.S.I., îndrumări metodice pentru cadrele didactice care integrează telelecţiile la disciplinele: biologie, fizică, chimie, geografie, pregătire tehnico-productivă, ca şi exerciţii practice la limbile franceză, engleză, rusă, germană, pentru cei ce vor să-şi însuşească — prin Radio şi T.V. — aceste limbi.

Radioteleşcoală va include totodată programul defăşurat al noii serii de emisiuni care constituie *Radiofonoteca şcolară* (R.F.S.), precum şi planul anticipat al tuturor celorlalte emisiuni în sprijinul şcolii.

Aşadar, nu uitaţi ! În curînd :

RADIOTELEŞCOALA

I 4067

revista de pedagogie

ANUL XXIII

12

DECEMBRIE
1974

INSTITUTUL
DE
ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990

(97)

- IIII. 2005

1 IUL. 2014

Făcînd bilanțul drumului străbătut de poporul nostru în cele trei decenii de la eliberare și, în mod deosebit, al activității desfășurate pentru realizarea actualului cincinal în bune condiții și înainte de termen, putem afirma că mărețele realizări dobîndite demonstrează concludent justețea politicii partidului, care se bazează pe aplicarea creatoare a adevărurilor general valabile la condițiile concrete ale României, care înfăptuiește neabătut principiile marxist-leniniste în întreaga operă de construcție a noii orînduiri sociale. Toate acestea ne dau temeiul să privim cu încredere viitorul, avînd garanția că dezvoltarea viitoare economico-socială a țării dispune de o temelie trainică și că România va obține noi și mari succese în toate domeniile de activitate, își va făuri o civilizație socialistă tot mai avansată, va merge ferm spre comunism.

NICOLAE CEAUȘESCU. Din Raportul Comitetului Central cu privire la activitatea Partidului Comunist Român în perioada dintre Congresul al X-lea și Congresul al XI-lea și sarcinile de viitor ale partidului.

; 4067.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIII Nr. 12 DECEMBRIE 1974

CUPRINSUL

DEZVOLTAREA ȘCOLII ȘI CERCETĂRII PEDAGOGICE ÎN LUMINA CELUI DE-AL XI-lea CONGRES AL P.C.R.

Ion Gh. Stanciu — Rolul învățământului în transformarea revoluționară a societății 3

Ioan Cerghit — Reconsiderarea metodologiei didactice în condițiile integrării organice a învățământului cu cercetarea științifică și cu producția 8

Emil Păun — Exigențe actuale ale pregătirii personalului didactic 12

Steliana Năstăsescu-Cruceru — Umanismul socialist — fundament al perfecționării învățământului 15

Didina Bărbulescu — Mutații calitative în realizarea educației tehnologice a elevilor din învățământul general 19

Gheorghe Bunescu — Idealul educativ, în lumina Programului P.C.R. 23

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Georgeta Munteanu și Smaranda Leluțiu — Tehnologii noi în lecțiile de limba română 26

Constantin Parfene — Educația comunistă prin studiul literaturii în școală 30

Maria Drăguț — Învățarea prin descoperire, mijloc de stimulare a gîndirii creatoare a elevilor. 34

* * * — Perfecționarea metodică și de specialitate a cadrelor didactice 38

20351

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

Aurelia Criveanu — Utilizarea de procedee și metode active la lecțiile de istorie 42

Augusta Beian — Relația afectivă învățător-școlarul mic 44

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

Costin Ștefănescu — O școală experimentală fără clase : „Shalomschool" (Haga) 48

Elvira Crețu — Sumară analiză critică a unor curente pedagogice contemporane 52

SUMARUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1974

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 12/1974 Г.

— СОДЕРЖАНИЕ —

ИОН СТАИЧУ, Роль образования в революционном изменении общества ● ИОН ЧЕРГИТ, Перерассмотрение дидактической методологии в условиях органического интегрирования образования с научным исследованием и с продукцией ● ЕМИЛ ПЭУН, Актуальные требовательности подготовки дидактического персонала ● СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ. Социалистический гуманизмоснова усовершенствования образования ● ДИДИНА БЭРБУЛЕСКУ, Качественные мутации в осуществлении технологического воспитания учеников общейшколы ● ГЕОРГЕ БУНЕСКУ, Воспитательный идеал в свете Программы Р.К.П. ● Г. МУНТЯНУ и С. ЛЕЛУЦЮ, Новые технологии в уроках румынского языка ● К. ПАРФЕНЕ, Коммунистическое воспитание при помощи литературы в школе ● М. ДРЭГУЦ, Обучение способом раскрытия, средство стимуляции творческого мышления учеников ● ххх Методическое и специальное усовершенствование дидактических кадров ● А. КРИВЯНУ, Использование активных средств и методов на уроках истории ● А. ВЕЯН, Афективное отношение учитель - младший школьник ● К. ШТЕФЭНЕСКУ, Экспериментальная школа без классов ● Е. КРЕЦУ, Краткий критический анализ некоторых педагогических современных течений ● Содержание Журнала по педагогике на 1974 году.

DEZVOLTAREA ŞCOLII ŞI CERCETĂRII PEDAGOGICE
ÎN LUMINA CELUI DE-AL XI-LEA CONGRES AL P.C.R.

ROLUL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ÎN TRANSFORMAREA REVOLUŢIONARĂ A SOCIETĂŢII

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

Cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român înscrie în istoria partidului şi a patriei o pagină de o excepţională importanţă. Congresul a adoptat în unanimitate documente de o covîrşitoare însemnătate pe drumul glorios al socialismului şi comunismului : Raportul Comitetului Central, prezentat de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, Programul Partidului Comunist Român, Directivele cu privire la planul cincinal 1976—1980 şi liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pe perioada anilor 1981—1990, Normele vieţii şi muncii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste. România socialistă dispune de un plan cutezător, i se deschide o perspectivă luminoasă, însufleţitoare.

Alături şi împreună cu toţi cetăţenii patriei, numerosul nostru corp didactic, cercetătorii şi toţi specialiştii din domeniul pedagogiei şi învăţămîntului şi-au dat întreaga adeziune la acest măreţ Program, s-au angajat să transpună în viaţă hotărîrile adoptate de Congres, să înfăptuiască neabătut politica Partidului Comunist Român de edificare a societăţii socialiste multilateral dezvoltate în scumpa noastră patrie.

Înfăptuirea cincinalului următor — 1976—1980 — va permite ridicarea României pe o treaptă superioară de dezvoltare, străbătîndu-se, cu paşi şi mai mari, încă o parte a drumului de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate. În parcurgerea acestui drum poporul nostru va fi călăuzit de Programul Partidului Comunist Român — Carta teoretică, ideologică şi politică a partidului, în care sînt sintetizate învăţămintele trecutului, precum şi perspectivele de dezvoltare în viitor a României.

Raportul prezentat Congresului, Programul şi Directivele înarmează partidul nostru cu o concepţie teoretică, ideologică şi politică unitară, întemeiată pe filozofia materialist-dialectică şi istorică, pe învăţătura marxist-leninistă.

Dînd glas voinţei întregului partid, întregii naţiuni, Congresul al XI-lea a reales în funcţia de secretar general al Partidului Comunist Român pe tovarăşul Nicolae Ceauşescu. În cuvîntul lor, delegaţii la Congres au apreciat că prezenţa tovarăşului Nicolae Ceauşescu în fruntea partidului reprezintă pentru întregul popor garanţia progresului rapid al ţării, a edificării socialismului multilateral dezvoltat şi a înaintării României spre comunism.

Întreaga bogăţie de idei cuprinsă în documentele recentului Congres va fi încorporată în procesul de educare a tinerei generaţii ce se va afla în plină maturitate în perioada în care se va trece la făurirea treptată a societăţii comuniste în ţara noastră. Activitatea educativă de formare a omului nou va fi

ridicată în anii care vin pe o treaptă superioară, corespunzătoare etapei de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate. „Formarea omului nou, constructor al socialismului și comunismului — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul prezentat la Congres — presupune așezarea la baza întregii activități educative a concepției revoluționare, materialist-dialectice și istorice, a marxism-leninismului, a tot ceea ce a creat mai avansat omenirea în domeniul cunoașterii" [1].

Concepția revoluționară va putea fi cultivată în conștiința tinerei generații în măsura în care dezvoltarea învățămîntului va fi puternic legată de procesul transformărilor sociale din țara noastră.

Învățămîntul, prin obiectivele, structura și conținutul său, a fost dintotdeauna strîns legat de societatea din care a făcut parte, exprimînd trebuințele și interesele clasei care l-a organizat.

Atunci cînd învățămîntul a fost sensibil față de direcțiile de dezvoltare ale societății, el s-a manifestat ca un puternic factor de progres ; uneori, însă, cînd spiritul conservator al unor clase sociale reușea să domine orientarea generală a învățămîntului acesta devenea el însuși o frînă în calea transformării societății. În astfel de situații, forțele sociale înaintate căutau să-i imprime o orientare corespunzătoare propriilor lor năzuințe. Așa se explică faptul că, în sistemele de învățămînt ale formațiunilor social-economice presocialiste, elementele noi, înaintate, apăreau în condițiile vechii orînduiri. De aceea, nu de puține ori, învățămîntul a pregătit pătrunderea spiritului revoluționar în rîndul tinerelor generații. Un exemplu tipic îl constituie învățămîntul din țările române din prima jumătate a secolului al XIX-lea ; acest învățămînt a pregătit generația revoluționară de la 1848. La rîndul ei, această generație a formulat principiile unui nou sistem de învățămînt, capabil să răspundă cerințelor orînduirii sociale pe care ea însăși a instaurat-o.

Obiectivele, structura și conținutul învățămîntului românesc modern, ale cărui baze au fost puse prin legea din 1864, restructurate apoi prin legile lui Spiru Haret din 1898 și 1899, explică, în parte, progresele, dar și slăbiciunile dezvoltării României presocialiste pe plan economic și cultural. Orientarea realistă pe care Spiru Haret a dat-o conținutului învățămîntului a avut consecințe pozitive asupra dezvoltării economiei și culturii României. Structura pe care el a dat-o învățămîntului a devenit una din tradițiile valoroase ale școlii românești. În același timp însă învățămîntul nostru a păstrat un caracter preponderent teoretic. Decenii de-a rîndul, tinerii care își propuneau să frecventeze o școală secundară sau superioară se orientau cu precădere spre un astfel de învățămînt. Această mentalitate a fost creată în rîndul tineretului de însăși structura învățămîntului și ea s-a păstrat atîta timp cît această structură s-a menținut.

Dacă în procesul trecerii de la feudalism la capitalism învățămîntul a stimulat dezvoltarea spiritului revoluționar încă înainte de cucerirea puterii politice de către burghezie, relația dintre învățămînt și revoluție a fost alta, în momentul trecerii de la capitalism la socialism ; numai în procesul revoluției socialiste s-au produs schimbări radicale la nivelul învățămîntului.

Prin reforma din 1948 școala românească a fost reorganizată pe baza unor principii specifice socialismului — școală unică, de stat, laică, egală pentru toți copiii și tinerii, cu un conținut întemeiat pe filosofia materialist-dialectică și

istorică. Deşi, aşa cum s-a relevat în anii din urmă, reforma din 1948 n-a ţinut seama de unele tradiţii valoroase ale şcolii româneşti, ea a impulsionat dezvoltarea învăţămîntului într-un ritm necunoscut pînă atunci în ţara noastră. Pe parcursul a două decenii s-a realizat cuprinderea întregului tineret într-o şcoală cu o durată ce s-a extins de la 4 la 10 ani ; prin acest învăţămînt tînăra generaţie a fost crescută în spiritul ataşamentului faţă de construcţia socialismului şi pregătită pentru a participa activ la opera de făurire a noii societăţi.

Pînă în anii din urmă, însă, şcoala generală a avut mai ales un caracter preponderent teoretic, iar numărul liceelor de cultură generală depăşea cu mult pe acela al liceelor cu orientare practică. Iată una din tradiţiile negative ale şcolii româneşti, care a persistat şi în anii construcţiei socialismului. Consecinţa menţinerii ei s-a putut vedea atunci cînd numeroşi absolvenţi ai liceului evitau încadrarea lor în sectoarele productive ale economiei naţionale.

Deşi prin structura şi orientarea sa generală învăţămîntul românesc are ca prim obiectiv pregătirea tineretului pentru opera de construire a socialismului, pînă acum cîţiva ani, o bună parte dintre absolvenţii liceelor de cultură generală care nu intrau în învăţămîntul superior se dovedeau complet nepregătiţi pentru a se integra într-o activitate social-utilă. Era evident faptul că şcoala, prin unele aspecte ale conţinutului învăţămîntului, rămăsese tributară unor concepţii depăşite. Cultura generală, redusă la dimensiunile unui volum de cunoştinţe teoretice, devenise ineficace în faţa actualelor exigenţe. Omului societăţii noastre de astăzi i se cere nu numai *să ştie mult*, ci şi *să poată mult* — atît ca profesionist, cît şi ca cetăţean.

În toate aspectele edificării societăţii socialiste multilateral dezvoltate este prezent omul ; el este — după cum se precizează în Programul Partidului Comunist Român — factorul determinant al întregii dezvoltări sociale.

Tot ceea ce se construieşte pe plan economic, social şi spiritual depinde de calităţile profesionale şi moral-civice ale oamenilor, ale milioanelor de membri ai societăţii noastre. De aceea, imensul efort de construcţie revoluţionară a societăţii româneşti are la bază un proces de transformare a oamenilor.

„Dacă ne propunem să făurim o societate revoluţionară nouă, să transformăm structura şi întreaga viaţă socială a ţării, trebuie să începem prin a ne propune să ne transformăm pe noi înşine, să transformăm omul chemat să realizeze aceste schimbări revoluţionare în ţara noastră“ [2]. Evident, indicaţia secretarului general al partidului vizează nu numai transformarea adulţilor de azi, ci, mai ales, formarea tinerei generaţii care, în deceniile următoare, va deveni principala forţă de muncă. Ritmul şi profunzimea transformărilor sociale din deceniile următoare depind direct de însuşirile intelectual-practice şi moral-civice ale membrilor societăţii noastre. După cum se ştie, sarcina cultivării unor astfel de însuşiri revine, în mod deosebit, şcolii, învăţămîntului. Iată de ce, în condiţiile făuririi societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi ale trecerii la comunism, învăţămîntul este pus în situaţia de a merge într-un ritm mai accelerat decît realităţile sociale din care face parte. Spiritul nou de care va fi animată societatea viitoare poate şi trebuie să fie promovat de şcoală încă de acum.

Una din marile sarcini ale şcolii noastre de astăzi este de a contribui la dezvoltarea conştiinţei sociale în aşa fel încît aceasta să nu rămînă în urma

existenței sociale, ci — pe cît posibil — să o preceadă contribuind la constituirea acesteia.

Înfăptuirea principiului specific societății comuniste — *de la fiecare după capacitate, fiecăruia după nevoi* — presupune atît un larg orizont de pregătire al tuturor membrilor societății, cu competență — polivalentă, corespunzătoare gradului ridicat de mecanizare și automatizare a proceselor de producție, cît și dezvoltarea conștiinței sociale, pentru ca fiecare să se poată încadra în mod conștient în disciplina socială a muncii, îndeplinindu-și atribuțiile ce-i revin[3].

Abundența de produse, pe de o parte, iar pe de altă parte, cerința repartiției după nevoi — ca trăsături distinctive ale societății comuniste — ridică în fața școlii sarcini necunoscute pînă acum. Asigurarea abundenței de produse presupune o calificare profesională cu mult superioară celei de astăzi, pentru întreaga masă a populației active ; principiul repartiției „după nevoi" nu poate fi pus în aplicare decît de către oameni cu o structură morală deosebită, calitativ superioară celei ce corespunde principiului socialist de repartiție. În afară de aceasta, Programul partidului prevede ca într-un timp nu prea îndepărtat, diferențierea dintre munca fizică și munca intelectuală să fie și mai mult atenuată.

Evident, toate aceste perspective sociale se înscriu ca obiective de prim ordin ale învățămîntului de astăzi. Aceasta impune transformarea radicală a învățămîntului însuși. Asupra necesității unei astfel de transformări a insistat, în repetate rînduri tovarășul Nicolae Ceaușescu, iar în mod deosebit în cuvîntarea ținută la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior (13 septembrie, 1974). „Subliniez încă o dată acest lucru pentru a se înțelege că nu dorim doar niște măsuri de îmbunătățire, ici-colo, a ceea ce există, ci vrem să realizăm o reorganizare fundamentală a învățămîntului, restructurarea sa pe baze noi, revoluționare, atît în ce privește concepția, cît și organizarea" [4]. Elementul esențial al acestei restructurări îl constituie *„unitatea organică a învățămîntului cu cercetarea și producția"* (s.n.).

Se poate aprecia că școala socialistă din România trece acum prin cel de-al doilea mare moment al revoluționării sale ; primul moment l-a constituit așezarea sa, în 1948, pe principiile sistemului de învățămînt socialist. Înfăptuirea revoluției socialiste și instaurarea puterii democrat-populare au atras după sine și transformarea învățămîntului. Tot ceea ce s-a întreprins pe plan școlar pînă în anii din urmă a vizat, mai ales, îmbunătățirea structurii și a conținutului învățămîntului stabilite în 1948. Școala, așa cum a fost ea organizată la începutul perioadei de construire a societății socialiste și-a îndeplinit misiunea sa istorică. România se află acum în plin efort de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate, care va pregăti condițiile pentru trecerea la comunism. Noile obiective sociale impun o nouă restructurare a școlii, exprimată îndeosebi prin ceea ce tovarășul Nicolae Ceaușescu a numit *integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția.*

Sigur că, pentru o astfel de transformare, nu putem găsi modele în școala din trecut. Dacă acceptăm ideea că, în actuala perioadă istorică pe care o parcurgem, învățămîntul are o contribuție directă la transformarea revoluționară a societății, nu putem să nu căutăm, *mai ales în prezent,* soluțiile problemelor cu care sîntem confruntați. Trecutul ne furnizează totuși o sugestie de mare va-

toare : măsura în care societatea a beneficiat de învățămînt a fost dată de gradul în care organizatorii acestuia au reușit să surprindă trebuințele sociale.

Asigurarea unității organice dintre învățămînt, cercetare și producție creează condiții pentru dezvoltarea multilaterală a tinerilor, relevată în ridicarea nivelului lor de pregătire teoretică și practică, într-o mai rapidă integrare în procesul producției materiale, precum și în cultivarea însușirilor moral-civice specifice societății noastre. Orice specialist va fi astfel „nu numai un bun tehnician, ci și un om politic, un militant social cu o viziune revoluționară asupra lumii, un luptător pentru progresul continuu al patriei noastre, pentru progresul întregii societăți umane"[5].

Unitatea organică dintre învățămînt, cercetare și producție oferă mult mai multe posibilități decît școala tradițională, de cooperare și întrajutorare între elevi, de cultivare a responsabilității fiecăruia față de îndatoririle sale, cît și ale colectivului său de muncă.

Pe lîngă organizarea unor ateliere și laboratoare, pe lîngă antrenarea întregului tineret la activitatea social-utilă, revoluționarea învățămîntului — în sensul cerut de secretarul general al partidului — presupune și valorificarea tuturor acestor condiții pentru educația moral-cetățenească.

Una dintre marile dificultăți cu care sînt confruntați educatorii în școala cu caracter precumpănitor teoretic constă mai ales în numărul mic și amploarea redusă a situațiilor autentice de viață, capabile să îmbogățească experiența elevilor. Așa se și explică faptul că, nu de puține ori, realitățile extrașcolare au — în planul formației morale — mai multă forță educativă decît școala. Organizarea procesului instructiv-educativ prin împletirea organică a învățămîntului cu producția, indicația cuprinsă în program, ca fiecare școală să devină și o unitate de producție, deschid o nouă perspectivă, atît procesului instructiv cît și celui educativ. Școala pe care o organizăm acum nu se limitează să dea tinerilor un sistem de cunoștințe, nu se mulțumește nici cu formarea unor deprinderi de muncă într-un domeniu sau altul, ci, în plus, îi învață pe toți, pe toate treptele de școlaritate, să gospodărească bunurile pe care le utilizează și le produc, îi învață să conducă activitatea grupurilor de muncă din care fac parte. Școala devine astfel, într-adevăr, principalul mijloc de educare a tineretului.

La toate acestea se adaugă încă un element : personalitatea educatorului comunist care înțelege rolul ce-l are învățămîntul în transformarea revoluționară a societății și acționează el însuși în spirit revoluționar.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raportul Comitetului Central cu privire la activitatea Partidului Comunist Român în perioada dintre Congresul al X-lea și Congresul al XI-lea și sarcinile de viitor ale partidului*, Editura politică, 1974.
2. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, 13 septembrie 1974, Editura politică, p. 22.
3. Cf. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, p. 139.
4. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, Ed. politică, p. 23.
5. *Idem*, p. 27.

RECONSIDERAREA METODOLOGIEI DIDACTICE ÎN CONDIȚIILE INTEGRĂRII ORGANICE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ ȘI CU PRODUCȚIA

IOAN CERGHIT

1. Izvorîtă din nevoia de a pune de acord dezvoltarea învățămîntului cu exigențele progresului material, cu evoluția științei și a tehnicii, cu cerințele viitorului, integrarea organică a învățămîntului cu cercetarea și cu producția, concepție profund științifică și revoluționară a partidului [1], reprezintă un program armonios și coerent de reorganizare pe baze noi a întregului învățămînt privit ca un tot unitar. Aplicarea în practică a acestei idei avansate, moderne, *devine astfel comună* (bineînțeles în termeni specifici) *tuturor ciclurilor de studiu* (și nu numai treptei universitare) ; spiritul ei înnoitor *se exprimă în toate componentele învățămîntului,* fiind afectate atît finalitățile și conținutul acestuia — planurile și programele — cît și latura sa procesuală, tehnologia didactică. De aceea, pentru reușita transpunerii cu consecvență a acestei orientări fundamentale în viața școlii de toate gradele este nevoie de o coordonare de ansamblu, pe toate planurile, a tuturor eforturilor și inovațiilor ce se întreprind în acest sens.

2. Opusă unui învățămînt care, cu toate eforturile de pînă acum, nu a reușit să depășească pînă la capăt vechea separație : *instrucție-cercetare, teorie-practică, învățătură-muncă, instrucție-educație,* noua direcție propune îmbinarea strînsă, într-un flux desăvîrșit, a celor trei activități fundamentale : *instrucție-cercetare-producție.* Prin aceasta se redă un alt conținut întregii activități școlare și, desigur, o altă putere formativ-educativă a acesteia. În mod logic, readucerea pe alt plan a cercetării și a muncii imprimă o altă înfățișare și un alt curs întregii organizări și desfășurări a procesului de pregătire teoretică și practică a viitorilor absolvenți ; ea reface un alt echilibru între travaliul intelectual și efortul fizic, de muncă, la care sînt supuși elevii și studenții, favorizînd angajarea lor cu toate forțele în actul propriei formații. Unui model, relativ, unilateral de organizare a procesului de învățămînt, dominat de clasicul tip de instruire — transmitere-însușire (predare-învățare) — mult prea verbalist și livresc, i se opune un model modern și multilateral, fundamentat pe ideea multiplicării căilor de învățare, respectiv pe *îmbinarea organică a învățării receptive, cu învățarea (studiul) prin cercetare și cu învățarea prin acțiune (prin muncă).* Din această împletire ar urma să rezulte un proces de o mai mare di-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raportul C.C. cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al X-lea și Congresul al XI-lea și sarcinile de viitor ale partidului,* Ed. politică, 1974.

versitate de acţiuni teoretice-practice, dintre care, o bună parte, nu vor mai trebui să fie însuşite în perioade diferite, în ore diferite şi cu profesori diferiţi. Este un model care, fără a renunţa la experienţa pozitivă a trecutului, tinde să exprime cu fidelitate exemplul ştiinţei contemporane, care este atît sferă a producţiei de cunoştinţe, cît şi un domeniu al activităţii sociale, atît teorie cît şi practică. Şcoala modernă, prin excelenţă a ştiinţei, nu poate să fie decît o şcoală a cercetării şi a activităţii practice, a producţiei.

3. În mod inevitabil interacţiunea procesuală, dinamică, dintre instrucţie-cercetare-producţie exercită o influenţă determinantă şi asupra metodologiei didactice propriu-zise, oferind sugestii fecunde de restructurare şi reînnoire radicală a acesteia. Încă de pe acum, numeroase încercări, experienţe şi experimente serioase se soldează cu inovaţii interesante, susceptibile să genereze profunde mutaţii care vor reda o altă înfăţişare sistemului de metode şi procedee practicate în învăţămîntul de toate gradele. Se prefigurează o nouă metodologie didactică, mult mai cuprinzătoare, de mai mare suplеţe şi putere de adecvare la multitudinea şi mobilitatea funcţiilor de învăţare cauzate de îngemănarea cunoaşterii cu producţia. Construcţia acestei metodologii ţinteşte să obţină :

a) *Apropierea maximă a metodologiei didactice de specificul metodologiei ştiinţei.* Aceasta se justifică prin însăşi esenţa ştiinţei, înţeleasă astăzi nu numai ca un bilanţ de adevăruri deja cunoscute, ca un corp de cunoştinţe în sine, definitive, gata elaborate, ci şi ca un proces de căutare, de cercetare, ca o creaţie intelectuală strîns legată de cerinţele practicii, ca ceva care se elaborează, deci, neîncetat, într-o procesualitate continuă [2]. Ca atare, sarcina unei activităţi moderne de predare nu mai este doar aceea de a transmite un sistem gata de cunoştinţe (prevăzut cu un sumum stabil de cunoştinţe în programe şi manuale), ci de a *organiza studierea ştiinţei ca un act de cercetare, de căutare şi descoperire a adevărurilor*, de deprindere a embriologiei acestora. În noua viziune este combătută prezentarea (transmiterea) cunoştinţelor într-o formă „gata elaborată" şi însuşirea lor docilă de către elevi (studenţi), acceptarea lor dogmatică, bazată pe autoritatea profesorului şi a manualului. Se consideră că cu cît creşte ponderea predării ştiinţei şi a tehnologiei în economia planurilor de învăţămînt, cu atît devine mai marcantă incompatibilitatea dintre metodele receptive şi materia de învăţămînt, cerîndu-se cu necesitate aplicarea unor metode active, proprii domeniilor ştiinţifice şi tehnologice. Ca atare, se impune introducerea progresivă, din ce în ce mai intensivă a unor elemente de explorare, de investigaţie, în cursul activităţii elevilor (de atragere a studenţilor la cercetarea ştiinţifică) pentru a determina ca studiul ştiinţei să se transforme într-un proces autentic de cercetare, de descoperire (subiectivă) a adevărurilor ştiinţifice de către aceştia [3]. În felul acesta elevul (studentul) fiind obligat să ajungă prin eforturi proprii la „redescoperirea" adevărurilor, are posibilitatea să preia, odată cu însuşirea conceptelor fundamentale, şi procedeele şi metodele prin care se ajunge la făurirea ştiinţei, să-şi însuşească concomitent comportamente proprii cercetătorului, omului de ştiinţă. Or, accentul pe însuşirea ştiinţei ca proces presupune o treptată familiarizare a elevilor cu metodele euristice, cu metodele specifice diferitelor tipuri de cercetare, precum şi cu metodele de verificare şi validare practică a cunoştinţelor, ceea ce

---

[2] G. N. Volkov, *Sociologia ştiinţei (trad.)*, Editura politică, 1969, p. 127.
[3] * * * *Civilizaţia la răscruce* (trad.), Editura politică, 1970, p. 191 şi 202.

va permite stimularea gîndirii ştiinţifice şi a independenţei, va cultiva spiritul descoperirii, al cercetării, al inovaţiei etc. ; va favoriza formarea unor abilităţi de cercetare cum ar fi : punerea de probleme, construcţia şi folosirea unei ipoteze, elaborarea şi urmărirea unui sistem de experimentare, efectuarea unei anchete, a unui studiu de caz, prelucrarea şi interpretarea corectă a datelor, verificarea rezultatelor [4]. Studiul prin cercetare presupune, de asemenea, promovarea şi deprinderea unor metode de echipă, proprii realizărilor ştiinţei şi tehnologiei contemporane.

Se estimează în mod just că astăzi, realizarea caracterului formativ-educativ al învăţămîntului nu mai poate fi concepută în afara aplicării unei metodologii ştiinţifice, a devenirii fiinţei umane prin ştiinţă, prin acţiune, prin muncă [5].

b) *Lărgirea şi diversificarea considerabilă a gamei de metode ce stau la îndemîna profesorilor şi elevilor (studenţilor).* Diversificarea ineluctabilă a situaţiilor de învăţare, apropierea metodelor didactice de specificul metodelor ştiinţei, generează, cu aceeaşi inevitabilitate, o tendinţă de variaţie şi originalitate în materie de metodologie didactică, opusă standardizării şi uniformizării modalităţilor de acţiune generate de unilateralitatea învăţămîntului tradiţional. Fiecare inovaţie metodologică aduce o soluţie inedită la rezolvarea unor probleme noi de organizare a procesului de învăţămînt în condiţiile integrării instrucţiei cu cercetarea şi cu producţia. O pedagogie modernă, inspirată din noua concepţie, nu poate opera decît cu un registru extrem de cuprinzător şi de o mare varietate de metode şi procedee, aplicabile în situaţii foarte diferite. Cîte metode de cercetare şi de acţiune practică există, în mod virtual, tot atît de multe pot deveni metode de învăţămînt. Noi metode se adaugă celor vechi, iar acestea din urmă cunosc ele însele noi inovaţii, sînt supuse unor noi şi interesante experimentări, se nuanţează prin diversificarea aplicabilităţii lor.

Fără să avem pretenţia unei inventarieri exhaustive, şi cu atît mai puţin a introducerii unor criterii de clasificare, vom readuce în atenţie cîteva metode mai mult sau mai puţin încercate în învăţămîntul nostru, dar care se vor impune din ce în ce mai mult în practica didactică curentă :

— experimentul, nu cel de tip demonstrativ, ci mai ales cel de cercetare, fie el de laborator, ori din cîmpul oricărei activităţi practice, inclusiv experimentarea pe plan mintal a unor idei ;

— diferite genuri de lucrări practice de laborator, de atelier, de teren etc. ;

— studiul de caz, care situează colectivul de elevi (studenţi) în faţa unei probleme concrete, a unei situaţii tipice, pe care realitatea o oferă acestora ;

— proiectul — înţeles ca temă de cercetare, efectuat independent, individual sau în echipă, pe un termen determinat şi cu posibilitate de a aplica oricare dintre metodele de cercetare ştiinţifică ;

— metodele de similitudine şi de simulare, inclusiv de învăţare pe simulatoare ;

— jocurile instrucţionale (joc de asociaţie de cunoştinţe, jocuri cu interpretare de roluri, jocuri de decizie, de previziune etc.) ;

— problematizarea ;

— dezbaterea şi dialogul euristic etc.

---

[4] A. Dicu, E. Dimitriu, *Probleme de psihologie a educaţiei*, Editura ştiinţifică, 1973, p. 183.

[5] L. Topa, *Sociologia educaţiei permanente*, Editura ştiinţifică, 1973, p. 50.

Toate aceste metode, şi altele, se constituie într-un sistem complex, unitar, reflectînd coerenţa procesului de învăţămînt, interdependenţa diferitelor aspecte, momente, forme etc. ale procesualităţii didactice, expresie, în ultimă analiză, a unităţii cunoaşterii (învăţării) în varietatea ideilor şi a procedeelor de achiziţie a cunoştinţelor. De aceea, pentru îmbunătăţirea activităţii sale şi menţinerea ei la un nivel de mare eficienţă, fiecare profesor trebuie să aibă o viziune de ansamblu asupra întregului sistem de posibilităţi metodice pe care le oferă noua situaţie a integrării, adaptată la specificul domeniului său.

c) *O nouă ierarhizare a metodelor şi procedeelor didactice, după noi criterii.* Declinul învăţămîntului tradiţional, bazat pe expuneri ex cathedra şi pe studiul livresc, în favoarea creşterii ponderii studiului prin cercetare şi prin acţiune obligă la refacerea unui alt echilibru în ordonarea metodelor, a priorităţilor şi ponderilor care li se atribuie, incită la reconsiderarea întregii structuri interne a complexului metodologic. Este nevoie de o nouă ierarhizare a metodelor în funcţie de rolul şi frecvenţa utilizării lor, de locul şi importanţa ce li se atribuie în raport cu alte metode, cu participarea lor efectivă la realizarea sarcinilor concrete ce decurg din realizarea integrării. În funcţie de cerinţele învăţămîntului ştiinţific, pe primul plan vin să se situeze metode specifice travaliului şi comportamentului ştiinţific, cele care conduc elevii (studenţii) spre izvoarele ştiinţei, cele care îi iniţiază în arta descoperirii şi care stimulează căutarea, efortul de investigaţie, reflecţia personală, creaţia. În principiu, este vorba de a da cîştig de cauză metodelor active, de învăţare prin experienţă, trăită autentic (sau simulată), fie de cercetare propriu-zisă, aşa cum sînt metodele experimentale, metodele aplicate la studiul cazurilor concrete (studiul de caz, proiectul), metodele de similitudine etc., fie cele care îndeamnă la acţiunea practică şi permit, deci, participarea la făurirea bunurilor materiale prin valorificarea pregătirii teoretice, ştiinţifice, întruchiparea cunoştinţelor studiate în transformări concrete economice, tehnice, tehnologice şi social-practice, care promovează cultul muncii.

d) *Deplasarea accentului pe metodele şi procedeele de activitate intelectuală şi fizică proprie elevilor (studenţilor).* Cele mai însemnate mutaţii se petrec, după opinia noastră, nu atît la nivelul activităţii de predare a profesorului, ci la nivelul activităţii de învăţare, de studiu şi acţiune a elevului (studentului). Noua concepţie şi metodologia pe care o promovează transferă, în mare măsură, răspunderea învăţării asupra elevului (studentului). Această deplasare de responsabilitate dinspre profesor spre elev (student) presupune o grijă permanentă din partea şcolii pentru a-i conferi viitorului absolvent nu numai cunoştinţe şi calităţi, ci şi o metodă de lucru, de studiu, de autoinstruire, deprinderea de „a învăţa să înveţe" şi de „a învăţa cum să înveţe", înarmîndu-l, deci, şi cu cele mai eficiente tehnici de muncă intelectuală. Nici unui elev sau student nu trebuie să-i rămînă străine, de exemplu, diferitele tehnici de citire rapidă, diferitele metode de documentaristică modernă, de utilizare a diverselor surse şi tehnici moderne de informaţie, metode de prelucrare în mod raţional a informaţiilor (prin elaborări de referate, comunicări, lucrări personale, proiecte etc.), metode de reflecţie personală, de participare la dezbateri constructive etc.

EXIGENȚE ACTUALE ALE PREGĂTIRII PERSONALULUI DIDACTIC

Lector univ. dr. EMIL PĂUN

Programul Partidului Comunist Român și Raportul prezentat la cel de-al XI-lea Congres al partidului, prin amploarea problematicii cuprinse, prefigurează direcțiile fundamentale ale dezvoltării și înaintării țării noastre spre comunism. Se subliniază că învățămîntul este unul dintre domeniile prioritare ale dezvoltării economice și sociale.

Situarea învățămîntului în rîndul factorilor esențiali ai progresului țării noastre este însoțită de noi exigențe cărora trebuie să le facă față în etapa imediat următoare. Învățămîntul nu va putea răspunde în mod corespunzător acestor exigențe decît în măsura în care se va întreprinde o regîndire a sa, profundă și multilaterală. Aceasta nu trebuie să se reducă — așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu — la paleative, la măsuri marginale, ci trebuie să constituie o revoluționare a întregului învățămînt, printr-o unitate indisolubilă cu cerințele dezvoltării actuale și de perspectivă a țării noastre.

Fără îndoială că aceasta presupune o reconsiderare a tuturor compartimentelor învățămîntului — obiective, structuri, mijloace etc.

Obiectivele asumate de sistemul de învățămînt trebuie să constituie o transpunere în termeni pedagogici specifici, pentru fiecare nivel de învățămînt, a indicațiilor și prevederilor programului și directivelor dezvoltării economice și sociale.

Desigur că în realizarea marilor obiective ce stau în fața școlii *rolul esențial revine cadrelor didactice.* În primul rînd pentru că ele mediază, traduc în fapte aceste obiective. Deci de măsura în care acestea înțeleg semnificația majoră a cerințelor actuale depinde și aplicarea consecventă, optimă, eficientă a acestor cerințe. Se știe că orice schimbare (și cu atît mai mult cele de amploare) se lovește uneori de greutăți de ordin sociopsihologic, de anumite structuri comportamentale învechite, de obișnuințe ale cadrelor didactice care pot încetini ritmul înnoirilor. E nevoie deci de a preveni asemenea fenomene, de a determina un climat de efervescență, de căutare a celor mai bune soluții pentru traducerea în viață a cerințelor pe care partidul le pune în fața școlii.

Există uneori tendința de a gîndi procesul de modernizare a învățămîntului într-un mod unilateral, doar în termenii regîndirii tehnologiei didactice (prin introducerea unor noi mijloace de învățămînt) sau a conținutului învățămîntului (reconsiderarea planurilor și programelor școlare). Se uită că efectul acestor modificări va fi minim dacă personalul didactic nu este pregătit corespunzător să primească și să aplice aceste modificări.

În acest context pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice ni se pare a fi o dimensiune esențială a revoluționării învățămîntului din țara noastră.

Pentru a răspunde noilor exigențe ce se pun în acest domeniu considerăm că se impune în primul rînd identificarea direcțiilor în care se realizează sau ar

trebui să se realizeze activitatea cadrului didactic. Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu într-una din cuvîntările sale, în fața cadrelor didactice și studenților, „profesiunea de dascăl are un profund sens social și etic, misiunea profesorului nu se reduce la actul transmiterii cunoștințelor : ea presupune, în același timp, o mare răspundere pentru plămădirea personalității noilor generații de intelectuali, pentru modelarea conștiinței lor cetățenești, pentru cultivarea în rîndul viitorilor specialiști a unor înalte idealuri de libertate și progres social".

Constatăm astfel o lărgire considerabilă a paletei sarcinilor cadrelor didactice : instrucție, educație, orientare școlară și profesională, activitate extrașcolară, conducerea învățămîntului etc. ; toate realizate la un înalt nivel calitativ.

Pe lîngă această diversificare a sarcinilor, *realitățile învățămîntului contemporan impun și o regîndire a fiecărei sarcini în parte.*

Pornind de la aceste noi exigențe ce stau în fața cadrelor didactice, se pot face unele constatări referitoare la situația actuală și la sarcinile de viitor ale pregătirii personalului didactic din țara noastră.

Prima observație pe care o putem face este aceea că actualmente pregătirea cadrelor didactice răspunde doar parțial acestei diversificări a sarcinilor lor. În privința pregătirii propriu-zise de specialitate, se constată accentuarea excesivă a aspectului informativ. Pregătirea viitorilor profesori este încă concepută ca un lucru finit, încheiat odată cu studiile universitare. Acest fapt conduce la neajunsuri și în alte aspecte ale formației primite în facultate.

Cea mai deficitară latură a pregătirii ni se pare a fi cea pedagogică. Aceasta prezintă carențe atît de ordin cantitativ cît și calitativ. Sub raport cantitativ constatăm o disproporție flagrantă între cuantumul de timp afectat însușirii cunoștințelor de specialitate și cel afectat pregătirii pedagogice. Situația este cu atît mai nefirească cu cît majoritatea sarcinilor cadrelor didactice sînt de ordin educațional. Nu credem că un curs de pedagogie de două semestre, cu un seminar de un semestru (o oră pe săptămînă) și cu un număr redus de ore de practică pedagogică pot rezolva satisfăcător pregătirea pedagogică a viitorilor profesori.

Din punct de vedere calitativ se pune în primul rînd problema diversificării acestei pregătiri — atît teoretică cît și practică. În plan teoretic — pentru a asigura un progres rapid al învățămîntului nostru — e nevoie să-i familiarizăm pe viitorii profesori cu o serie de aspecte cum ar fi : elemente de organizarea, planificarea și conducerea învățămîntului, psihologia copilului, elemente de metodologie a cercetării pedagogice. O statistică sumară a lucrărilor de licență din ultimii ani de la facultățile universității care pregătesc profesori ne demonstrează numărul infim al subiectelor ce abordează probleme de didactică și de metodică a procesului de învățămînt. Aceasta poate că explică într-o oarecare măsură și numărul relativ mic (în raport cu numărul total) al cadrelor didactice care sînt antrenate în cercetarea unor noi metode și procedee didactice.

N-ar fi lipsite de interes pentru viitorii profesori unele elemente de pedagogie comparată, care le-ar înlesni cunoașterea unor aspecte referitoare la sistemele de învățămînt din alte țări, la schimbările și tendințele de evoluție ale învățămîntului contemporan, spre a le oferi astfel și un termen de referință pentru activitatea desfășurată de ei.

În același timp, *cursul de pedagogie generală considerăm că e necesar să se axeze îndeosebi pe aspectele esențiale ale viitoarei profesiuni,* oferind puncte de

reper pentru desfășurarea optimă a activităților instructiv-educative. Printre aspectele ce s-ar cuveni aprofundate menționăm : utilizarea noilor tehnologii didactice, regîndirea metodelor didactice existente din perspectiva integrării învățămîntului cu producția, elemente de orientare școlară și profesională, desfășurarea activităților extrașcolare, educația moral-cetățenească, activitatea dirigintelui ș.a.

Am dori să subliniem un aspect oarecum paradoxal. Deși — așa cum se știe — în Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973 cu privire la dezvoltarea învățămîntului se subliniază în mod clar că una dintre principalele îndatoriri ale corpului profesoral este aceea de a contribui efectiv la realizarea optimă a orientării școlare și profesionale a elevilor, practic însă nu s-a întreprins aproape nimic pentru ca pregătirea din facultate să le asigure studenților posibilitatea de a realiza această sarcină. Elementele de orientare școlară și profesională sînt cvasi inexistente, în cele mai multe cazuri. Credem că se impune cu necesitate să se acorde o atenție sporită acestui aspect.

Un alt domeniu care prezintă încă multe lacune este *practica pedagogică.* Ea ar trebui să fie laboratorul însușirii efective a secretelor meseriei de profesor, locul unde studentul să se familiarizeze multilateral și pe un timp îndelungat cu întreaga gamă de activitate instructiv-educativă dintr-o școală. De asemenea, în cadrul practicii pedagogice, studentul trebuie să-și verifice aptitudinile sale de profesor, să-și însușească cele mai bune modalități de activitate didactică. Practica pedagogică, așa cum se desfășoară ea acum, nu răspunde decît parțial acestor deziderate. Seminarul pedagogic — instituție universitară învestită cu sarcina organizării practicii pedagogice — este de asemenea aproape inexistent.

Pe de altă parte, contactul studentului cu școala este sporadic, discontinuu, ceea ce face ca în multe cazuri să se reducă doar la observații pedagogice și susținerea cîtorva lecții de probă. De aceea în multe privințe studentul pleacă cu o imagine dacă nu deformată, cel puțin incompletă despre activitatea din școală. El a aflat foarte puține lucruri despre activitatea de diriginte, despre activitățile extrașcolare, de conducerea școlii, activitatea comună a școlii cu familia etc.

Situația s-ar remedia dacă practica pedagogică ar deveni un stagiu de practică (de o durată mai mare și pe o perioadă compactă de timp), în care studentului să i se ofere posibilitatea unei perioade mai îndelungate de activitate nemijlocită în școală, perioadă în care el să aibă chiar responsabilitatea efectivă a conducerii procesului de învățămînt și a altor activități din cadrul școlii.

Pentru ca aceste deziderate să se realizeze în condiții optime ar trebui să existe și cadrul organizatoric cel mai adecvat în facultăți. Astfel, *crearea secțiilor pedagogice de pregătire a cadrelor didactice ar permite ca ultimii doi ani de facultate să fie consacrați îndeosebi pregătirii pedagogice.* Poate că ar fi mai eficient ca pentru viitorii profesori, o parte din disciplinele de specialitate să fie concepute în perspectiva cerințelor învățămîntului liceal, în așa fel încît să evităm eventuala risipă de timp, datorită extinderii nepermise a unor capitole sau discipline care nu au nici un fel de utilitate pentru un viitor profesor (nici măcar din perspectiva culturii lui generale).

UMANISMUL SOCIALIST — FUNDAMENT AL PERFECȚIONĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Programul partidului, Raportul Comitetului Central cu privire la activitatea Partidului Comunist Român la al XI-lea Congres, prezentat de secretarul său general, tovarășul *Nicolae Ceaușescu*, subliniază că întreaga activitate de educare și formare a conștiinței socialiste trebuie să ducă la crearea unui nou umanism, care pune pe primul plan omul și, totodată, îmbină interesele particulare cu cele ale întregii societăți. Sarcina trasată de tovarășul *Nicolae Ceaușescu* în vederea revoluționării școlii românești implică cu necesitate fundamentarea întregii munci instructiv-educative pe principiile umanismului socialist.

Epoca celor mai îndrăznețe descoperiri științifice face să crească în mod vertiginos cerința omului pentru uman, pentru umanizare. Școala noastră are marea îndatorire de a crea premisele afirmării cît mai plenare a personalității umane la tinerele generații. Procesul de învățămînt, în ansamblul său, urmărește să clădească în conștiința elevilor idealuri comuniste, care să constituie pilonul lumii lor spirituale și, în același timp, să le impulsioneze aspirațiile și să-i stimuleze spre realizarea lor. Modernizarea procesului instructiv-educativ rămîne o acțiune exterioară, dacă nu este însoțită de o participare afectivă, vie și de o adeziune deplină a profesorilor și elevilor ca personalități umane. În acest sens, un mare rol îl au relațiile profesor-elevi ce se statornicesc în procesul de învățămînt.

Caracterul umanist al raporturilor profesor-elevi, care se reflectă în dragostea profundă a profesorului pentru copii, în responsabilitatea lui pentru soarta fiecăruia dintre ei, contribuie în mod hotărîtor la crearea unui climat de natură să faciliteze dialogul neîntrerupt profesor-elev, ajutîndu-l pe acesta din urmă să-și poată însuși exigențele mereu sporite ale școlii și societății.

Grija și bunăvoința față de copil posedă o surprinzătoare forță de a topi gheața înstrăinării și neîncrederii. Mai mult decît omul matur, copilul răspunde dragostei cu recunoștință și atașament față de cel ce i-o arată. În el se declanșează dorința de a produce bucurie profesorului, începe să se străduiască să se comporte frumos, să învețe bine. Educarea responsabilității este imposibilă fără autoeducație, fără participarea celui în cauză.

Respectarea consecventă a principiilor umanismului socialist în procesul de învățămînt duce la formarea unor raporturi interumane profesor-elev, bazate pe apropiere și exigență comunistă, de natură să contribuie la formarea unor caractere puternice — confirmare elocventă a eficienței muncii instructiv-educative. Atitudinea umană a educatorului, obiectivitatea lui vor face ca orice dorință să găsească ecoul direct, să dobîndească acordul întregului colectiv. În felul acesta se vor crea între educator și elevi raporturi bazate pe încredere reciprocă, care vor determina pe elevi să privească pe profesori cu stimă și respect, ca pe niște tovarăși apropiați, mai în vîrstă, pe care îi vor urma fără rezerve. Se realizează astfel acel climat moral, acel tonus major, care este necesar

să domnească în fiecare clasă, în fiecare şcoală, în cadrul căruia nota dominantă o constituie preocuparea tuturor educatorilor şi elevilor pentru problemele generale ale activităţii. Acolo unde fiecare elev şi educator trăieşte intens bucuria succeselor şi amărăciunea insuccesele comune, dispar situaţiile în care unii profesori se plîng că orice măsură ar lua este ineficientă, că apelul lor rămîne fără ecou.

Preocuparea permanentă pentru desfăşurarea activităţii educative în spiritul umanismului socialist duce nu numai la obţinerea unor rezultate pozitive în munca cu elevii, ci şi la perfecţionarea trăsăturilor personale ale educatorului, la creşterea măiestriei sale pedagogice şi implicit a eficienţei activităţii instructiv-educative.

Activitatea în cadrul lecţiei nu este singura, dar este cea mai importantă sferă a vieţii şcolare, în care vin în contact profesorii cu elevii, ca oameni. În timpul lecţiilor elevii sînt învăţaţi să gîndească, să cunoască, să simtă, să viseze, să vrea, să trăiască. Înţelegerea şi acceptarea mesajului profesorului de către elevi implică o relaţie dialectică, care presupune un climat de înţelegere, sinceritate şi colaborare de natură să stimuleze elevul să mărturisească greutăţile, necazurile şi bucuriile lui. De aici, necesitatea ca în şcoală să dispunem de profesori care să urmărească nu numai să predea foarte bine obiectele de studiu, ci în acelaşi timp să aibă o comportare plină de bunăvoinţă, dăruire faţă de şcolar, înţelegînd interesele acestuia şi vibrînd pentru ridicarea morală şi perfecţionarea lui multilaterală. Dar acest proces de angajare la o atare atitudine nu este uşor, deoarece anumite prejudecăţi intelectualiste determină pe unii profesori să creadă că reuşita sau insuccesul elevilor sînt determinate doar de ponderea unui volum de informaţii şi de capacitatea lor de a le vehicula. De asemenea, aceşti profesori sînt tentaţi să atribuie actelor pedagogice o valoare independentă de semnificaţia lor pentru elevi şi să confere obiectelor de studiu un sens univoc, acordînd atenţie numai subiectului predat şi metodelor aferente.

Este necesar să se studieze atent locul ca şi natura relaţiilor complexe profesor-elev, în realizarea funcţiei şi scopului activităţilor şcolare, întrucît corelarea marcantă care există între ataşamentul, simpatia pentru profesor şi interesul pentru disciplina pe care o predă acesta, capătă în condiţiile actuale o semnificaţie deosebită. Educaţi în spiritul concepţiei societăţii noastre, elevii manifestă o mare sensibilitate faţă de trăsăturile ce trebuie să caracterizeze educatorul.

Investigarea opiniei unui număr de peste opt sute de elevi din clasele şcolii generale şi liceu şi a unui număr de circa patru sute de studenţi asupra profilului profesorului ideal a dus la reliefarea trăsăturilor fundamentale ale acestuia. În ordinea importanţei acordate, acestea ar fi : apropiere şi înţelegere faţă de elev, competenţă profesională, metode eficiente de predare, spirit de echitate, exigenţă şi respect faţă de personalitatea elevului, preocupare şi grijă pentru viaţa fiecărui elev. Iată cîteva opinii semnificative ale celor investigaţi :

Profesorul ideal „va căuta întotdeauna să se contopească cu sufletul clasei, indiferent de vîrsta elevilor" ; „va încerca şi va reuşi să se apropie de toţi elevii şi să se facă înţeles de ei" ; „se preocupă şi reuşeşte să învăluie orele într-o atmosferă caldă, umană, pe care numai el o poate crea" ; „face din orele sale lecţii de descoperire, entuziasm, pasiune şi dăruire" ; „este îndrăgit de elevi şi astfel aceştia învaţă cu plăcere la obiectul său, chiar atunci cînd nu au înclinaţii faţă de acest obiect" ; „înţelege şi priveşte elevul şi ca om, care este alături de el, nu numai la bucurii, ci şi în clipele grele".

Asemenea opinii evidenţiază faptul că obiectivele majore ale procesului instructiv-educativ se realizează numai atunci cînd ideile, sentimentele, convingerile profesorului se contopesc în modul cel mai intim cu cele ale elevilor. Indiferenţa, lipsa de respect, brutalitatea faţă de personalitatea elevului, de lumea lui spirituală, duc la înstrăinarea elevului şi chiar la tendinţa de a acţiona contrariu la indicaţiile educatorului. Nu rareori, în astfel de situaţii elevul nu mai ia în consideraţie nici cerinţele legitime, corecte, iar atitudinea lui negativă faţă de profesor trece şi asupra obiectului pe care acesta îl predă, asupra activităţii şcolii în general şi impietează chiar asupra alegerii viitoarei profesiuni.

Activitatea şcolară se desfăşoară în conformitate cu documentele unice pentru toate şcolile ; dar şcolile şi clasele sînt foarte diferite şi faptul este explicabil. Cercetări numeroase ne obligă să conchidem că diferenţele au sursa nu numai în varietatea colectivelor de elevi, ci în mare măsură şi în natura diferită a personalităţii profesorilor şi a raporturilor lor cu elevii. Se discută însă adeseori la modul general despre şcoală, despre profesor, cînd de fapt ar trebui să se abordeze problema în mod analitic referitor la fiecare şcoală, la fiecare profesor, la fiecare colectiv şcolar.

Procesul de învăţămînt este în primul rînd un sistem de raporturi reciproce între oameni, schimb de valori multiple, dăruire şi participare reciprocă. În această epocă a automatizării şi cibernetizării diferitelor tehnologii, inclusiv a celei didactice, elevul simte o necesitate stringentă de raporturi exigente, dar calde, apropiate, care să-l umanizeze în sensul cel mai adînc al cuvîntului. Fără eforturile proprii, fără dorinţa elevului însuşi de a se autoinstrui şi a se autoeduca, chiar şi cele mai moderne tehnici didactice rămîn fără rezultat.

Asupra elevilor acţionează o gamă de sentimente şi atitudini din partea diverşilor profesori, prin intermediul cărora elevii simt bogăţia sufletească a educatorilor. În acelaşi timp, percepînd cea mai fină mişcare a sufletului copilului, profesorul creează o atmosferă de sinceritate, care dă sentimentul unei participări şi angajări comune în procesul de învăţămînt şi generează o adevărată bucurie a muncii şi vieţii colective.

Este necesar să se aibă în vedere faptul că, în cadrul lecţiei, profesorul şi elevii desfăşoară o activitate complexă, trăiesc cu întreaga lor fiinţă şi, de aceea, orice tentativă de a limita sfera acestor preocupări în procesul de predare-învăţare trebuie părăsită. Dacă procesul de învăţămînt se construieşte pe raporturi şi sentimente primitive, negative, care abrutizează elevul, atunci pericolul de traumatizare există şi pentru profesor. Studierea stării morale şi psihice a profesorului şi elevului la lecţii necesită o atenţie deosebită. O deviere chiar neînsemnată în dezvoltarea intelectuală a elevului influenţează treptat şi evoluţia lui morală, deoarece aprecierea negativă a muncii sale se percepe de multe ori de către elevi ca o caracterizare a personalităţii sale în ansamblu.

Menţinerea, cultivarea încrederii elevului în forţele proprii şi aşteptarea cu răbdare a momentului cînd se produce cea mai mică transformare în atitudinea sa sînt aspecte ale activităţii pedagogice cu profunde implicaţii umaniste. Numai conducîndu-l pe elev de la succes la succes, profesorul reuşeşte să facă o adevărată educaţie elevilor săi, în spiritul umanismului socialist.

Dacă în cadrul lecţiei profesorul este preocupat numai de ceea ce are legătură cu procesul de predare-învăţare, dacă nu ridică „bariera" raporturilor oficiale, rigide dintre profesor-elevi, aceştia din urmă sînt privaţi de posibilitatea

de a fi exersaţi într-o sferă fundamentală pentru viaţa umană : sentimentele. Astfel, din cadrul educativ în care ei ar trebui să trăiască cea mai bogată gamă a trăirilor legate de apropierea dintre oameni, elevii ies adeseori cu o sărăcie şi înstrăinare morală, greu de imaginat şi corectat.

Asupra elevilor nu influenţează numai cunoştinţele, ci şi personalitatea profesorului care acţionează hotărîtor asupra dezvoltării intelectului, sentimentelor, voinţei şi întregii vieţi a acestora. Cauzele influenţei morale covîrşitoare a personalităţii profesorului asupra elevilor, în procesul de învăţămînt, constau în însăşi natura raporturilor umane care se stabilesc în cadrul orelor de clasă.

Fundamentarea şi respectarea unei etici pedagogice, care să izvorască din necesităţile societăţii actuale şi viitoare, este o condiţie esenţială a modernizării procesului instructiv-educativ în general şi a tehnologiei didactice în mod special. Raporturile reciproce care se stabilesc între profesori şi elevi în procesul de învăţămînt exercită o influenţă puternică asupra activităţii pedagogice. De aceea, viziunea tradiţională despre modernizarea tehnologiei didactice trebuie părăsită. Ea trebuie să vizeze şi pregătirea individuală şi psihologică a profesorului, crearea unei stări optimiste, cultivarea unei receptivităţi deosebite faţă de sentimentele, reacţiile, de întreaga viaţă a elevului, de aspiraţiile şi idealurile sale.

Între profesor şi clasa de elevi se stabilesc relaţii deosebit de subtile, în cadrul cărora sentimentele capătă o greutate preponderentă : calitatea climatului afectiv care domină orele poate favoriza sau anihila întreaga eficienţă şi valoare pedagogică şi a celor mai moderne tehnologii didactice. Afectivitatea profesorului are rol de catalizator ; ea determină atitudinea clasei de elevi faţă de profesor şi obiectul predat. De aceea, este necesar să se studieze cu atenţie motivele succeselor înregistrate, cînd există raporturi pozitive cu elevii, precum şi cauzele conflictelor profesor-elevi, în cadrul fiecărei şcoli, pentru a putea fundamenta o tehnologie educaţională, care să asigure un climat favorabil unei munci şcolare eficiente, dar şi o experienţă socială pozitivă, care să prefigureze pe cea a viitorului adult.

Punînd la baza perfecţionării tehnologiei didactice principiile umanismului socialist, creăm premisele — aşa cum arăta tovarăşul Nicolae Ceauşescu — „ca tînăra generaţie, constructoare a comunismului, să stăpînească cele mai înalte cunoştinţe în toate domeniile de activitate, să-şi poată îndeplini în cît mai bune condiţii sarcinile de onoare ce-i vor reveni în societate, să continue cu cinste şi fermitate şi să ridice pe o treaptă superioară măreţele tradiţii revoluţionare sociale şi naţionale ale partidului şi poporului nostru".

BIBLIOGRAFIE

1. * * * *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism*, Editura politică, 1974, p. 137.
2. Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la încheierea lucrărilor Conferinţei cadrelor şi activului de partid din învăţămîntul superior*, „Scînteia", 14 sep 1974.
3. Nicolae Ceauşescu, *Raportul C.C. cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al X-lea şi Congresul al XI-lea şi sarcinile de viitor ale partidului*, Editura politică, 1974.
4. Dancsuly A., *Relaţia profesor-elev în perspectiva unei educaţii moderne*, în vol. *Educaţie şi contemporaneitate*, Editura „Dacia", 1973.
5. Dicu A., Dimitriu E., *Probleme de psihologie a educaţiei*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1973.
6. Ferré André, *Ecoliers, parents et maîtres dans la société scolaire*, Paris, Les Editions Sociales Françaises, 1964.
7. Leroy Gilbert, *Le dialogue en éducation*, collétion SUP, „L'Educateur", P.U.F.

MUTAȚII CALITATIVE ÎN REALIZAREA EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL GENERAL

Conf. univ. dr. DIDINA BĂRBULESCU

În țara noastră, educația tehnologică, pregătirea tehnico-productivă a tineretului, fac parte din obiectivele educaționale și politice prevăzute în documentele partidului nostru și se realizează pe toate treptele învățămîntului și în toate tipurile de școli. *Întregul învățămînt, de la grădiniță pînă la universitate, trebuie să formeze tînăra generație pentru muncă, pentru producție.* În orînduirea socialistă și comunistă, fiecare cetățean trebuie să desfășoare o activitate utilă pentru sine și pentru toți membrii societății și să participe activ, în concordanță cu planul dezvoltării unitare a țării, la munca productivă [1]. Fiecare tînăr, și cel din liceu, și cel din universitate, trebuie să înțeleagă că nu se pregătește să devină funcționar, ci pentru a munci în producție, întrucît *„învățămîntul liceal va fi orientat în cea mai mare parte spre profiluri industriale, agricole și economice"* [2].

În Directivele Congresului al XI-lea, în Programul P.C.R., precum și în Raportul C.C. al P.C.R. prezentat la Congresul al XI-lea, se subliniază necesitatea pregătirii forței de muncă în concordanță cu cerințele dezvoltării economiei și vieții sociale și cu exigențele progresului tehnic și științific și, totodată, se stabilește un ansamblu de măsuri care să ducă la o înaltă pregătire tehnico-productivă a tineretului. Desprindem din documentele de partid, bunăoară, că *menirea educației tehnologice* este să înarmeze tineretul cu bazele științifice ale tehnicii, tehnologiei și organizării producției, să-l familiarizeze cu sistemul de producție și să-i trezească interesul și pasiunea pentru tehnică și pentru meserii productive de largă perspectivă în societatea modernă industrială. Școala are sarcina de a dezvolta la elevi gîndirea și imaginația tehnică, să le formeze spiritul practic-aplicativ, să le cultive capacitatea de creație tehnică și deprinderile necesare în producție. Prin intermediul educației prin muncă și al instruirii tehnologice se realizează aspecte esențiale ale conduitei și conștiinței morale a tineretului, se contribuie la orientarea profesională a elevilor, precum și la pregătirea lor practică și psihologică pentru activitatea productivă.

În *conținutul pregătirii tehnico-productive* a elevilor din școala generală intră elemente componente esențiale : atît instrucția generală tehnologică sau politehnică (cum o numesc unii pedagogi din alte țări socialiste), cît și elemente de instrucție tehnologică de ramură sau specialitate, care asigură inițierea elevilor în tehnologia unor meserii. Instrucția generală tehnologică sau politehnică înarmează elevii cu tehnici și tehnologii de producție generale, cu cunoștințe, abilități și deprinderi de muncă necesare în orice ramură de producție, le formează un orizont larg tehnologic și un comportament de muncă cu posibilități mari de

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, Editura politică, 1974, p. 22—23.
[2] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, 1974, p. 73.

transfer în diverse domenii de activitate. Toate acestea creează o bază largă și solidă pentru realizarea instrucției profesionale și oferă o deschidere spre însușirea rapidă a diverselor meserii.

Modificările care s-au produs în conținutul, metodele și formele de învățămînt au dus la lichidarea caracterului livresc și abstract al învățămîntului, la accentuarea caracterului practic-aplicativ și formativ al acestuia, precum și la extinderea metodelor bazate pe acțiune, pe activitatea elevilor, care contribuie direct la formarea aptitudinilor și comportamentului necesar în producție. Cunoștințele de biologie, matematică, fizică, chimie dobîndite în cadrul obiectelor de învățămînt, au devenit un suport indispensabil al activităților practice. Aplicarea lor în executarea diverselor tipuri de lucrări practice dezvoltă gîndirea, abilitățile, spiritul științific și aplicativ al elevului, iar dobîndirea acestor capacități constituie o zestre de nelipsit a omului contemporan și o resursă inepuizabilă pentru realizarea oricărei activități.

Un rol deosebit de important în realizarea mutațiilor calitative din conținutul și metodologia educației tehnologice și prin muncă l-au avut măsurile stabilite de Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1968 cu privire la legarea învățămîntului de viață și prevederile legii învățămîntului, din același an, care au adus o nouă viziune asupra activității practice a elevilor, precum și a modalităților de înfăptuire a ei. În lumina acestor documente au apărut inițiative valoroase de ridicare a nivelului de instruire a elevilor pentru producție. Astfel, începînd cu anul școlar 1971—1972, s-a introdus în planurile de învățămînt ale școlii generale și ale liceului pregătirea tehnică-productivă ca disciplină obligatorie de învățămînt pentru toți elevii.

Conform Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, elevii școlii generale și ai liceului trebuie să primească o pregătire politehnică, care să înlesnească însușirea unei meserii, a deprinderilor și tehnicilor de lucru specifice acestor meserii. La nivelul claselor V—VIII se asigură inițierea elevilor în tehnologii și lucrări de atelier și se formează deprinderi operaționale și fundamentale pentru un grup de meserii. În anii I—II de liceu se adîncește și se diversifică pregătirea tehnico-productivă. Elevii din aceste clase sînt instruiți în tehnologia unei meserii din domeniul industrial sau agricol, aleasă potrivit aptitudinilor, bazei didactice-materiale a școlii și nevoilor locale și sînt menținuți în același domeniu de inițiere profesională pe întreaga perioadă de școlarizare, inclusiv în practica productivă.

Introducerea în planurile de învățămînt ale școlii noastre a unui șir de discipline cu caracter tehnic și practic * (cărora li s-a afectat un număr important de ore), cît și creșterea ponderii disciplinelor din grupa matematică-științele naturii și legarea pregătirii lor de producție au prilejuit înarmarea elevilor cu baze științifice ale producției, cu cunoștințe teoretice și practice necesare în activitatea productivă. Participarea elevilor într-o varietate de activități practice în laboratoare experimentale și de producție a contribuit la cultivarea unor abilități și deprinderi practice și tehnice de muncă productivă și de cercetare, deprinderi cu largi posibilități de transfer în diverse domenii de producție.

---

* Desenul tehnic, studiul organelor de mașini, elemente de electrotehnică și electronică, studiul bazelor moderne ale producției agricole, noțiuni de economie, de organizarea agriculturii și unităților agricole, noțiuni de agricultură, horticultură și zootehnie experimentală și de producție.

În *sistemul de forme*, prin care se realizează pregătirea tehnico-productivă agricolă a elevilor din mediul sătesc, un loc important îl ocupă activitatea agricolă de experimentare și producție desfășurată pe terenurile agricole cooperatiste și de stat și la fermele și stațiunile experimentale și de selecție. Ea trebuie orientată spre experimentarea unor noi și importante culturi, spre obținerea celor mai bune soiuri de plante și animale și spre găsirea metodelor și tehnicilor de sporire a recoltelor. În acest fel, elevii se vor înarma cu cunoștințe și tehnologii agricole avansate, vor dobîndi metode și tehnici avansate de lucru în domeniul agricol, vor căpăta deprinderi de experimentare pentru a obține produse agricole de valoare.

Unul dintre cele mai valoroase *mijloace de educație tehnologică industrială* este activitatea de proiectare și construire de aparate, mecanisme, instrumente tehnice și de creare de modele tehnice. Această formă de lucru trebuie să ia mare extindere, să ocupe un loc central în activitatea cercurilor de elevi, deoarece contribuie cel mai mult la dezvoltarea gîndirii, imaginației și aptitudinilor tehnice și formează capacitatea de creație tehnică. Dezvoltarea gîndirii tehnice nu este posibilă decît prin angajarea ei în judecăți de operații tehnice, prin angajarea elevului în rezolvarea diferitelor categorii de sarcini tehnice ca : elaborarea unor schițe tehnice, a unor proiecte de modele, alegerea corespunzătoare a materialelor, uneltelor și a procedeelor de execuție etc.

Desigur, în acest sens mai există încă multe de făcut, atît în ce privește conținutul și modul de realizare a lucrărilor practice, cît și selectarea și predarea cunoștințelor teoretice, dotarea școlilor cu laboratoare, ateliere, utilaje și materiale didactice corespunzătoare cerințelor moderne. Dar pentru sprijinirea temeinică a școlilor în realizarea acestor sarcini, partidul nostru, odată cu introducerea în planul de învățămînt a pregătirii tehnico-productive ca disciplină școlară, a stabilit și obligativitatea unităților economice de a participa la asigurarea condițiilor materiale și didactice necesare pregătirii tehnico-productive a elevilor și inițierii lor în meserie.

Astfel, în acțiunea de sprijinire participă un număr însemnat de unități industriale și agricole, cu ajutorul cărora au fost înființate 13 000 de ateliere în învățămîntul de cultură generală. Școlile din mediul sătesc, pe lîngă atelierele-școală, mai dispun de peste 5 000 de loturi agricole și 1 200 gospodării agricole didactice. În prezent, elevii din învățămîntul general se inițiază în peste 500 de întreprinderi. În ultimii doi ani unele școli din județele Timiș, Alba, Sălaj au creat, în cooperare cu unitățile economice care le patronează, o formă nouă de organizare a activității tehnico-productive, care este mai apropiată de producție și asigură o pregătire mai bună a elevilor pentru producție, și anume microîntreprinderea (microuzina sau microgospodăria agricolă), creată după modelul uzinei sau gospodăriei agricole și în cadrul căreia se organizează și se desfășoară pregătirea tehnică-productivă a elevilor. Experiența unor licee este deosebit de valoroasă în această direcție : microuzina Liceului „C. Diaconovici Loga" din Timișoara este formată din ateliere cu profiluri diferite și organizată pe trei secții, fiecare secție cuprinzînd un număr de ateliere. Microîntreprinderea școlii are responsabilități de plan de producție, realizează produse pe bază de contract cu întreprinderile care o patronează. Ea se angajează să execute produsele con-

tractate în termenul stabilit, în cantitatea și de calitatea prevăzută în contract și conform valorii stabilite în contract.

Un alt exemplu este microîntreprinderea Liceului nr. 1 din Timișoara, care, pe baza contractelor încheiate cu Întreprinderea „Electrobanat" și Întreprinderea FAEM, a realizat între 16 octombrie și 21 decembrie 1972 produse în valoare de 1 306 056 lei din planul întreprinderii respective. Din aceștia, elevii au primit 15 508 lei pentru dezvoltarea microîntreprinderii lor. Aprovizionarea cu materie primă a microîntreprinderii este asigurată de întreprinderile cu care școala are contracte de producție, iar aprovizionarea pentru realizarea unor produse pentru autodotare, pentru îmbunătățirea bazei tehnico-materiale a școlii și alte produse pentru fondul pieței se face din fondurile create de microîntreprindere. Elevii sînt angajați nu numai în responsabilități de plan de producție stabilite prin contract, ci și în responsabilități de conducere administrativ-economice ; sînt puși să rezolve probleme de aprovizionare, să se ocupe de predarea produselor, să facă controlul calității produselor, să țină evidența realizării normei zilnice a fiecărui elev, pe bază de grafic, să se ocupe de ambalarea produselor și prezentarea lor. Veniturile bănești realizate de microîntreprindere sînt operate contabil de către elevii din sectorul financiar. Prin executarea unui ansamblu larg de activități de producție, de conducere, de evidență și control, de administrare, elevii dobîndesc cunoștințe și deprinderi în domenii de activitate necesare atît în viață, cît și în profesiune, cunoștințe și deprinderi cu largi posibilități de utilizare și transfer.

Aceste exemple demonstrează că, prin modul de organizare și desfășurare a muncii în unități socialiste, elevii au permanent în față modelul uzinei sau al gospodăriei agricole, în care mulți din ei vor lucra ca profesioniști la diferite nivele.

Imaginea fidelă și permanentă de muncă și viață în unitățile productive îi determină pe elevi la reflecții asupra capacităților pe care le au și trebuie să le dobîndească pentru a lucra cu cele mai bune rezultate. O astfel de muncă îi determină la autoaprecierea comportării și pregătirii lor prin prisma cerințelor și exigențelor din întreprinderea productivă, precum și la găsirea măsurilor de autoperfecționare și autoreglare. Îndeplinind în cadrul întreprinderii sarcini de producție pe bază de plan și contract, cu evidență și control riguros, avînd o normă individuală și responsabilități precise în procesul producției, elevilor li se cultivă simțul răspunderii față de sarcinile personale și al datoriei față de stat. Pe de altă parte, ei își însușesc meserii și profesiuni cerute pe plan național și local și-și creează posibilități imediate de plasare într-o activitate productivă. Din punct de vedere economic, microîntreprinderea (microcooperativa agricolă de producție), contribuie la îndeplinirea planului de stat, de producție, își aduce aportul la sporirea avuției naționale. Realizarea unui larg sortiment de produse industriale sau agricole, deosebit de valoroase și utile le aduce elevilor satisfacții, îi mobilizează în continuare în muncă, le stimulează interesul și pasiunea pentru munca productivă.

Așa cum se subliniază în Raportul Comitetului Central cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al X-lea și Congresul al XI-lea și sarcinile de viitor ale partidului, învățămîntul nostru va trebui să asigure o pregătire unitară, de cultură generală și profesională, în concordanță cu cerințele economiei naționale, astfel încît la absolvire, tinerii să se poată încadra cu bune rezultate într-o muncă socialmente utilă.

IDEALUL EDUCATIV ÎN LUMINA PROGRAMULUI P.C.R.

GHEORGHE BUNESCU

Pornind de la principiul că revoluția, construirea noii orînduiri sociale nu pot fi decît rodul activității conștiente a maselor muncitoare, Programul unitar, de perspectivă, elaborat de Partidul Comunist Român este menit să asigure unirea eforturilor întregului popor pentru înfăptuirea idealului călăuzitor al întregii opere constructive — comunismul.

Punerea în valoare a superiorității orînduirii socialiste impune studierea temeinică a realităților istorice din fiecare etapă, folosirea conștientă și dirijarea legităților sociale obiective corespunzător concepției noi despre lume și viață. A fi comunist înseamnă tocmai a fi explorator îndrăzneț al noului, a gîndi cutezător pe baza experienței revoluționare a maselor. Or, exprimînd nivelul civilizației materiale și spirituale generale a poporului, cultura — și, desigur și *educația* — „va ajuta pe fiecare om să înțeleagă necesitatea și comandamentele superioare ale istoriei, să participe în mod conștient la făurirea propriului destin" [1]. Numai pe calea ridicării conștiinței fiecărui membru al societății, a perfecționării participării și întăririi răspunderii față de interesele colectivității se va ajunge la făurirea de către popor a comunismului.

Definind astfel funcția principală a culturii și educației socialiste, Programul partidului ridică educarea tinerei generații la înălțimea unei sarcini esențiale a partidului, a întregii societăți. Educația servește direct mărețului ideal social al poporului nostru — construirea comunismului.

Ideal al oamenilor muncii de pretutindeni, idealul comunist poartă amprenta condițiilor istorice specifice în care se desfășoară lupta pentru eliberare națională și socială, pentru edificarea unei orînduiri mai drepte. Asupra felului de a fi și de a gîndi al poporului român și-a pus amprenta lupta hotărîtă, plină de sacrificii, pentru libertate și unitate, pentru dreptul de a fi stăpîn în propria țară, pentru lichidarea rămînerii în urmă față de țările ce au beneficiat de condiții istorice mai puțin vitrege.

Construirea societății socialiste multilateral dezvoltate și a comunismului de către o țară socialistă în curs de dezvoltare — cum este România — impune anumite trăsături definitorii specifice liniei tactice și strategice, trăsături care — datorită interdependenței diferitelor domenii ale vieții sociale — își pun amprenta și asupra educației și învățămîntului.

Realizarea societății comuniste fără clase, fără deosebiri esențiale între munca fizică și intelectuală, între sat și oraș, a societății în care poporul își organizează și conduce întreaga viață socială liberă, presupune în același timp

[1] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Editura politică, 1974, p .141.

procesul obiectiv de omogenizare socială, de creştere a pregătirii profesionale şi a nivelului conştiinţei tuturor oamenilor muncii în condiţiile unei structuri sociale dinamizate de procesul industrializării şi urbanizării.

Prin urmare *idealul social transpare ca ideal educativ în exigenţele formării unei personalităţi multilateral dezvoltate, cu o foarte bună pregătire profesională şi o înaltă conştiinţă politică şi morală, personalitate capabilă să se deschidă permanent spre asimilarea noilor exigenţe.* De aceea, în Program se indică anumite sarcini specifice etapei actuale ce trebuie să stea în faţa învăţămîntului şi educaţiei. Policalificarea — o etapă calitativ nouă în diviziunea socială a muncii — reciclarea, educarea folosirii timpului liber, a participării la conducerea treburilor obşteşti, a spiritului critic şi inovator, afirmarea plenară a personalităţii şi a principiilor eticii şi echităţii socialiste sînt dimensiuni noi ale modelului educativ care angajează şcoala şi celelalte instituţii cu funcţii educative, la un efort sporit pentru educarea tinerilor.

Şcoala — ca principal izvor de cultură şi factor de civilizaţie — poate dezvolta personalitatea tinerilor prin educarea capacităţii lor de a-şi prefigura un ideal revoluţionar, dinamic, deschis la noile exigenţe ale realităţii sociale. În acest sens, obiectivele educaţiei trebuie să devină obiective urmărite conştient de către tineri şi pot deveni astfel, în măsura în care exprimă legităţile şi perspectivele dezvoltării sociale. Programul partidului reliefează riguros o asemenea convergenţă de idealuri şi obiective de dezvoltare individuală şi socială — obiective care sînt în acelaşi timp şi ale procesului educativ, asimilate atît la nivelul educatorilor, cît şi al celor educaţi.

Dar *nu numai asemenea sarcini prefigurează idealul educativ propus de program, ci însăşi noua concepţie asupra educaţiei şi învăţămîntului, care integrează organic şcoala cu producţia şi cercetarea,* care face un singur domeniu de activitate din învăţămînt şi pregătirea forţei de muncă, sugerînd idealul umanist al participării active a fiecărei personalităţi multilateral dezvoltate la făurirea propriului destin, a fericirii personale şi colective.

Pregnanţa cu care sînt evidenţiate asemenea direcţii de evoluare în perspectivă a învăţămîntului românesc oferă tuturor cadrelor didactice posibilitatea de a înţelege locul activităţii productive în şcoală — ca element de legătură esenţial şi indispensabil între educaţie şi dezvoltarea individuală şi socială. *Fiecărui cadru didactic îi revine misiunea de a contribui prin activitatea educativă de zi cu zi la realizarea obiectivului major de-a face din fiecare şcoală şi o unitate de producţie, de-a face din fiecare elev un producător de bunuri materiale utile societăţii.* Devenind pivot al educaţiei comuniste, activitatea productivă va impune probabil restructurări în conţinutul şi metodele activităţii instructiv-educative, în sensul trecerii metodelor de activitate productivă şi de cercetare în sfera conţinuturilor de învăţămînt.

În acelaşi timp, condiţiile sociale noi, procesul obiectiv de omogenizare prin ştergerea treptată a deosebirilor esenţiale dintre munca fizică şi intelectuală, dintre sat şi oraş, fac posibile şi *noi condiţii subiective ale procesului de educaţie,* o reconsiderare a raporturilor profesor-elev, şcoală-familie în sensul lichidării oricăror forme de paternalism în educaţie. Este semnificativă în acest sens, indicaţia dată de secretarul general al partidului, tovarăşul *Nicolae Ceauşescu* la Conferinţa cu activul şi cadrele din învăţămîntul superior, pentru dezvoltarea

spiritului de autogospodărire și autoconducere a tinerilor din școlile de toate gradele.

Procesul de omogenizare socială favorizează, de asemenea, efortul vizibil de democratizare a structurilor învățămîntului de a egaliza condițiile de acces și de reușită școlară la toate nivelurile de studii și de vîrstă.

Soluțiile oferite practicii educative se întemeiază pe *rezolvarea științifică a problemei psiho-socio-pedagogice a raportului dintre „modelare" și „deschiderea" personalității; orientarea școlară și profesională va fi tot mai mult susținută de o pregătire și perfecționare continuă a cadrelor, prin afirmarea principiilor educației permanente.* Deschiderii școlii înspre munca productivă i se va adăuga deschiderea întreprinderii spre școală, ca o altă cale de a grăbi realizarea deziderатului ca școala să fie chiar viață.

În lumina Programului partidului, modelarea personalității umane în sensul idealului social al construirii comunismului presupune, deci, valorificarea deplină a noilor disponibilități de deschidere la educație, oferite personalității umane de societatea noastră.

Asemenea direcții și obiective ale perfecționării și modernizării învățămîntului și educației, precizate și în documente anterioare de partid și de stat, reluate sintetic și înscrise programatic în Carta comuniștilor români, ridică în fața cercetării științifice pedagogice anumite exigențe care impun un spirit mai dinamic, revoluționar în elaborarea soluțiilor teoretice și practice. Cercetările de didactică și educație, de evaluare a învățămîntului trebuie să capete un pronunțat caracter interdisciplinar, pentru a putea ține seama de interdependența domeniilor vieții sociale.

Lărgirea continuă a orizontului politic, profesional, tehnic și de cultură generală al tuturor oamenilor muncii, ridicarea nivelului de conștiință și afirmarea deplină a principiilor eticii și echității socialiste, sînt adevărate legități care pot fi mai bine realizate prin practica educativă, în condițiile specifice etapei de dezvoltare a României de azi, fiind „o condiție principală a înfăptuirii cu succes a sarcinilor ce le stau în față, o latură esențială a învățămîntului, a întregii activități de pregătire a cadrelor"[2].

Programul partidului oferă educatorilor măsura raportării realităților din practica instructiv-educativă la idealul educativ, îndemnînd la un dublu efort de cunoaștere și creație: aproximarea cît mai fidelă a legităților psiho-socio-pedagogice în manifestările lor particulare specifice și aprofundarea concepției materialist-dialectice și istorice, în scopul dirijării și folosirii legităților pedagogice spre transpunerea în viață a concepției revoluționare de transformare a societății și a omului.

Opera de transformare revoluționară a personalității umane apare astfel — în lumina Programului partidului — scop și mijloc al revoluționării întregii societăți. *Prin învățămînt și educație pregătim personalitatea umană pentru construirea noii societăți, dar și prefigurăm o nouă personalitate, simbol al noilor realități.* Credem că acest efort de prefigurare este definitoriu pentru modul în care apare idealul social-educativ în Programul Partidului Comunist Român.

---

[2] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Editura politică, 1974, p. 74.

TEHNOLOGII NOI ÎN LECȚIILE DE LIMBA ROMÂNĂ

Prof. univ. dr. GEORGETA MUNTEANU
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj
Prof. SMARANDA LELUȚIU
Liceul „George Coșbuc", Cluj

În vederea activizării lecțiilor de gramatică, a sporirii caracterului formativ al acestora în direcția dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii elevilor, precum și pentru asigurarea unui sistem de funcționare a conexiunii inverse, feed-back, am elaborat și experimentat o tehnologie didactică deosebită față de lecțiile tradiționale. Am acceptat pentru tehnologia didactică conceptul care o definește drept „ansamblu de forme, metode, mijloace și relații stabilite în cadrul procesului de învățămînt, cu scopul realizării obiectivelor educaționale și în condițiile unei evaluări riguroase a atingerii lor" [1].

Noua tehnologie experimentală * a constat în: a) introducerea unui sistem de modele figurative asociate cu simboluri [2]; b) crearea unui sistem de exerciții sub formă de situații-probleme și c) organizarea unei analize gramaticale sintactico-morfologice, pe nivele, evoluînd de la structuri simple la forme din ce în ce mai complexe.

În introducerea sistemului de modele figurative asociate cu simboluri am avut în vedere: teoriile lingvistice moderne ale gramaticii transformaționale și generative [3] și unele studii privind învățarea cu ajutorul modelelor [4] și structurilor [5], precum și un sistem de lucru al învățării limbii germane [6].

Prin utilizarea acestui sistem de modele figurative s-a realizat o permanentă conexiune inversă. Profesorul a putut observa imediat și exact modul cum lucrează elevii, cum înțeleg fenomenul analizat și a putut sesiza și corecta pe loc lacunele și erorile. Sistemul a mobilizat toți elevii la o activitate permanentă în cadrul lecțiilor de gramatică, fiind mobilizate și capacitățile lor de analiză, comparație, clasificare, precum și de operare cu simboluri, dezvoltîndu-li-se și perfecționîndu-li-se competența, lingvistică (însușirea regulilor în terminologia lui N. Chomsky) și performanța lingvistică (obținerea de enunțuri prin aplicarea regulilor însușite).

---

[1] Mircea Popovici, Alexandru Gheorghiu, *Proiectul de tehnologie didactică*, „Învățămîntul liceal și tehnic profesional" nr. 9, 1973, p. 34.

* Clasa a V-a, Liceul „G. Coșbuc", Cluj, anii școlari 1972—1973, 1973—1974.

[2] G. Munteanu, *Un sistem complex de învățare a gramaticii*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai Series Psychologia-Paedagogia", Cluj, 1974, p. 73—84.

[3] Noam Chomsky, *Syntactic Structures*, The Hague, 1957; E Vasiliu, Sanda Golopenția-Erenescu, *Sintaxa transformațională a limbii române*, Ed. Acad. R.S.R., 1969.

[4] B. Zörgö, *Utilizarea modelelor obiectuale în dezvoltarea gîndirii matematice a școlarului mic*, „Revista de psihologie" nr. 3, 1964, și *Despre rolul acțiunilor de modele obiectuale în însușirea noțiunilor la elevi* „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series Psychologia-Paedagogia", Cluj, 1966.

[5] G. Galichet, *Methodologie grammaticale*, Etude psychologique des structures, P.U.F., Paris, 1963; Fr. Réquédat, *Les exercices structuraux*, Hachette-Larousse, 1968; Radu Nicolae, *Învățarea programată (structurală) a gramaticii în cl. II—IV*, E.D.P., 1970.

[6] R. Ulshöfer, *Methodik des Deutschunterrichts*, 1, Unterstufe, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1969.

Noua tehnologie a lecțiilor a permis prin elasticitatea sa și realizarea îmbinării cu *învățarea prin descoperire și cu învățarea prin problematizare* și o mare varietate de exerciții. Dăm spre exemplificare modul de lucru din cîteva lecții. Astfel, într-o lecție de însușire a unui număr mai mare de cunoștințe destul de dificile — *cazurile substantivelor* — s-a procedat astfel : Lecția a început cu *pregătirea pentru studierea noului material* care a constat în analiza sintactico-morfologică a unui text. Aceasta urmărea ca prin stilul obișnuit de lucru, al modelelor figurative și al simbolurilor, să se reactualizeze cunoștințele despre funcțiile sintactice ale substantivului (studiate anterior). Textul s-a analizat solicitînd elevilor să indice funcția sintactică a cuvintelor prin ridicarea bulinei de culoarea respectivă și să arate valoarea morfologică prin ridicarea triunghiului respectiv.

Paralel cu analiza orală efectuată de întreaga clasă — indicată sub aspectul conexiunii inverse prin modele figurative — s-a efectuat analiza scrisă, pe caiete și pe tablă, precizînd, prin simboluri notate cu culorile respective, funcțiunea sintactică și valoarea morfologică a cuvintelor din exemplul următor : „Deodată prietenul băiatului simți mirosul plăcut al florii".

Se izolează apoi substantivele (ușor de observat întrucît *s* e notat cu roșu), se compară apoi substantivele : *prietenul* și *băiatului, mirosul* și *florii* și se constată asemănări din punct de vedere morfologic (sînt substantive comune, sînt la numărul singular), dar și deosebiri din punct de vedere sintactic, prin funcțiile deosebite pe care le au.

Se cere apoi formularea unor propoziții în care substantivul „pădurea" să fie mai întîi subiect și apoi atribut fără prepoziție. Se compară formele *pădurea* (din exemplul : „pădurea este înverzită" și *pădurii* (din exemplul „arborii pădurii sînt uriași"). Elevii sînt solicitați să observe ce s-a întîmplat cu forma substantivelor pentru a deveni din S—A. Elevii descoperă (pe baza observației dirijate a structurilor) caracteristicile definiției cazului. Se anunță astfel subiectul lecției : *Cazurile substantivului.*

Studierea noilor cunoștințe începe cu formularea unei probleme : pe baza cunoștințelor anterioare de sintaxă asupra funcțiilor pe care le poate avea un substantiv în propoziție, se cere formularea unor propoziții în care substantivul „copilul" să poată fi : *S*=subiect ; *A*=atribut ; *Ci*=complement indirect fără prepoziție (care răspunde la întrebare „cui" ?) ; *Cd*=complement direct (care răspunde la întrebare „pe cine" ?) ; *Ci*=complement indirect cu prepoziție ; *A*=atribut cu prepoziție (care să răspundă la întrebarea „care" ? sau „ce fel de" ?) Exemplele se scriu pe tablă.

Se analizează, cu participarea activă a întregii clase, cu ajutorul modelelor figurative și se notează prin simboluri. Paralel, se indică de către profesoară, la fiecare substantiv, cazul, dîndu-i și simbolul, precum și întrebările cu care poate fi aflat. Schema pe tablă și în caietele elevilor apare astfel :

Cazurile substantivului

Copilul merge la școală *S* — (cine ?) | S	Nominativ — N subiect (cine, ce ?)
Creionul *copilului* este mic. A (al cui ?) | S	Genitiv — G atribut (al, a, ai, ale cui ?)
Dau *copilului* un caiet Ci (cui ?) | S	Dativ — D complement indirect (cui ?)

Am văzut *copilul* citind Cd (pe cine ?) | s	Acuzativ — A complement direct (pe cine ?)
Am mers *cu copilul* în parc. Ci (cu cine ?) s+prep.	Acuzativ — A complement indirect (cu cine ?)
Am cumpărat haine *de copil* A | S + prep.	Acuzativ — A atribut (ce fel de ?)
Copilule, nu mînca ! (strigare)	Vocativ — V

Se poartă o conversaţie cu caracter generalizator prin cîteva întrebări simple : Cîte cazuri au substantivele ? Care sînt aceste cazuri ? Ce am făcut cu substantivul ? Se scot, astfel, cu participarea elevilor, elementele definiţiei declinării.

Ca *aplicare* se dă un exerciţiu de activitate individuală independentă sub forma unei probleme pentru a cărei rezolvare se cere utilizarea cunoştinţelor despre funcţiile sintactice şi despre cazuri. Formularea problemei : transformaţi cuvintele din paranteză în forma corectă şi indicaţi sub toate substantivele funcţia sintactică şi cazul : „În curtea (şcoală) copilul s-a întîlnit cu (sora) (colegul) său". Se face controlul colectiv al corectitudinii rezolvării prin modelele figurative colorate care indică funcţiunea sintactică şi de aici se trece la recunoaşterea cazului.

După cum se poate observa, lecţia a fost dominată de permanenta activitate a elevilor. Aceştia, sub dirijarea profesoarei, au descoperit unele elemente noi, necunoscute lor : faptul că în acuzativ poate sta, pe lîngă, complementul direct, şi complementul indirect sau circumstanţial, precum şi atributul ; de asemenea, faptul că în aceste situaţii substantivul este precedat de prepoziţie. Ei au înţeles cu uşurinţă cum se pot afla cazurile substantivelor datorită funcţiei sintactice şi întrebărilor.

Rezultatul studiului sintaxei înainte de morfologie, ca şi al activizării permanente a întregii clase în cadrul analizelor cu ajutorul modelelor figurative s-a văzut pe deplin în învăţarea cazurilor. Elevii şi-au însuşit cu mult mai mare uşurinţă decît în sistemul tradiţional această categorie morfologică, greu de însuşit în mod obişnuit.

Această constatare a apărut evidentă şi în *lecţia de fixare*, în care elevii au rezolvat nu numai cu uşurinţă şi cu exactitate, dar şi cu plăcere, diverse probleme ce s-au pus în legătură cu cazurile. Prezentăm şi această lecţie, care este interesantă prin faptul că prezintă o suită de exerciţii de diverse dificultăţi, punînd elevii în diferite situaţii-probleme. *Primul exerciţiu* se efectuează în colectiv spre a servi nu numai la aplicarea cunoştinţelor, dar şi la verificare, deci va fi un sistem de comandă şi control, spre a da profesoarei informaţia inversă asupra înţelegerii cazurilor. Acest exerciţiu are şi scopul de a realiza verificarea corectitudinii efectuării temei date în ora precedentă şi în acelaşi timp este un exerciţiu de recunoaştere şi motivare pentru întreaga clasă.

— Este solicitat un elev să spună ce propoziţie a formulat cu substantiv în cazul N. şi se cere clasei să arate, prin modelul figurativ de culoarea respectivă, funcţia sintatică (subiect-bulină roşie). Un alt elev este solicitat să dea exemplu de propoziţie cu substantiv în cazul G. şi se cere clasei să indice funcţia sintactică (atribut-bulină galbenă). Sînt apoi cerute diverse exemple pentru cazul A., se remarcă funcţiile sintactice diferite şi apoi se cer exemple pentru D. şi se solicită indicarea funcţiei etc.

Exercițiul al II-lea solicită elevilor o operație independentă cu simboluri. Elevii lucrează pe caiete, rezolvînd analiza în felul următor :

Greierele *cere* o grăunță de grîu furnicii

S	Cd	A	Ci
s. com. sg. m.	s. com. fem.. sg.	s. com. sg.	s. com. f. sg.
N	Ac.	Ac.	D.

După același model se efectuează analiza mai multor propoziții.

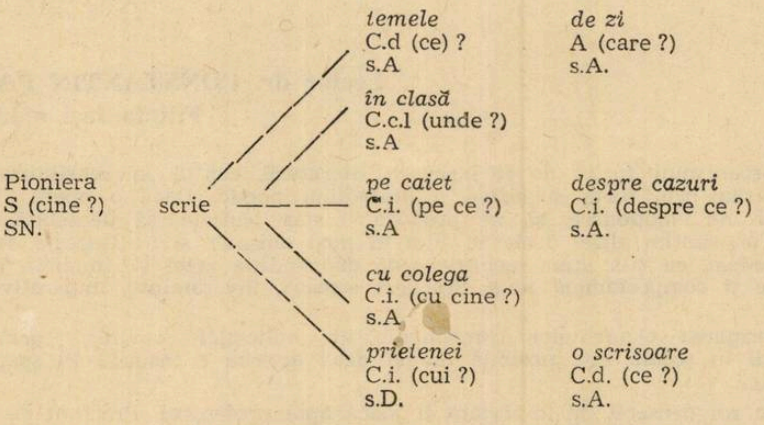
Verificarea modului cum au lucrat elevii, după fiecare propoziție, se efectuează în colectiv, cu ajutorul conversației, solicitînd motivarea recunoașterii cazului prin indicarea funcției, cu ajutorul bulinei respective.

Exercițiul al III-lea introduce și elemente de creativitate, punînd pe elevi într-o situație-problemă mai complexă și mai dificilă. Sînt solicitați, pe de o parte, la crearea unor propoziții după structuri de simboluri date și, pe de altă parte, să facă legătura între funcția sintactică a substantivului și caz. Formularea problemei : să se dea exemple de propoziții după următoarele structuri de enunțuri și să se indice apoi cazurile substantivelor :

a. S.A.Pv Cd. Ci

b. S.Pv Ci. A etc.

Exercițiul al IV-lea îl constituie o formă de exerciții de recunoaștere a cazurilor pe baza disocierii diferitelor situații posibile, oferind elevilor un sistem de situații-probleme de rezolvat. Formularea problemei : să se indice funcția sintactică, întrebarea și cazul substantivelor. Problemele rezolvate apar astfel :



Controlul efectuării corecte a temei de către toți elevii care au rezolvat independent problema dată prin simboluri se efectuează repede, în colectiv, frontal, solicitîndu-i să indice funcția sintactică prin buline de culoare respectivă și apoi să spună și cazul respectiv.

Pentru a mobiliza atenția vie a copiilor și a le capta interesul se introduc spre sfîrșitul lecției și unele *exerciții sub formă de joc,* care sînt atractive și au și elemente creatoare :

— Primul elev este solicitat să spună un substantiv în cazul N, urmat de unul în cazul G (de exemplu, povestea bunicii).

— Al doilea copil va spune un substantiv în cazul N, urmat de altul în A (de exemplu, cartea de povești).
— Al treilea elev va spune un verb urmat de două substantive, unul în A și altul în D etc.

Ultima categorie de exerciții s-a referit la probleme de punctuație a V. așezat în diferite poziții (de exemplu: Învață bine, copile! Învață, copile, bine! Copile, învață bine!) etc.

Varietatea exercițiilor incluse în lecții a avut numeroase avantaje: a asigurat fixarea cunoștințelor despre cazuri pe baza înțelegerii și nu a memorării mecanice; a format deprinderea de a recunoaște și de a motiva corectitudinea recunoașterii pe baza legăturii cu funcția sintactică; a asigurat o atenție permanentă a elevilor la lecție și un viu interes din partea lor; a contribuit la dezvoltarea flexibilității unei gîndiri logice; a dat un caracter atractiv și de lucru permanent activității elevilor, în toate lecțiile.

Concluzii: Tehnologia nouă introdusă în învățarea limbii române a sporit caracterul formativ al lecțiilor, a cointeresat din plin elevii, asigurîndu-le o înțelegere deplină a problemelor de gramatică. Lecțiile au avut un caracter mobil, variat, fără structuri fixe, cu participarea activă și conștientă a elevilor pe tot parcursul orei. Pentru profesor realizarea conexiunii inverse, prin modelele figurative, a asigurat o viziune permanentă a tuturor elevilor, a capacității lor de înțelegere și rezolvare a problemelor, o observare imediată și exactă a lacunelor și erorilor și o corectare promptă.

EDUCAȚIA COMUNISTĂ PRIN STUDIUL LITERATURII ÎN ȘCOALĂ

Lector dr. CONSTANTIN PARFENE
Filiala Iași a I.C.P.P.D.

Mecanismul forței de înrîurire a literaturii constă în sensibilizarea prin imagini sau prin forța sugestivă a limbajului poetic. Dacă o operă literară a reușit să ne emoționeze, să ne producă o stare sufletească deosebită, care ne face să ne simțim altfel decît ne știm în mod obișnuit și ne trezește dorința de a ne modela, ea și-a atins menirea dată de condiția artei și, implicit, în minte, atitudine și comportament ne-a strecurat sensuri, învățăminte, imperative umane nobile.

Formarea elementelor componente ale educației comuniste prin studiul literaturii în școală este posibilă numai dacă aceasta e însușită în specificitatea ei artistică.

Un rol deosebit de important îl joacă apoi profesorul. Procesul de înrîurire asupra gîndurilor, sentimentelor și aptitudinilor elevilor în cadrul studierii literaturii în școală nu poate fi conceput fără participarea activă, emoțională, în acest proces a profesorului însuși. Prin această participare, profesorul creează o atmosferă specifică, temperatura necesară racordării sensibilității elevilor la înalta tensiune de sentimente și idei a operelor.

Dialogul autentic[1] cu elevii, clădit pe atenția călduroasă față de capacitățile și interesele lor, dar mai ales pe comprehensiunea empatică (în virtutea

---

[1] Vezi Gilbert Leroy, *Le dialogue en éducation, Presses Universitaires de* France, Paris, 1970, p. 151.

căreia profesorul se apropie de lumea elevului nu în funcție de normele personalității sale de adult, ci prin raportarea la elevul însuși) este în măsură să sensibilizeze conștiințele. În asemenea circumstanțe, elevii trăiesc un sentiment greu definibil, de bucurie și mîndrie, mai precis, sentimentul estetic.

Contactul îndelungat al elevilor cu varietatea operelor care alcătuiesc patrimoniul de aur al literaturii noastre naționale contribuie treptat și în mod indirect la conturarea componentelor esențiale ale educației comuniste.

a. Literatura română are incontestabile virtuți care îi conferă o mare valoare formativă în ceea ce privește dezvoltarea intelectuală a elevilor. Cultivarea atenției, a spiritului de observație, a gîndirii se înfăptuiește și prin aportul literaturii. Comentariul pe marginea operelor literare contribuie mai ales la nuanțarea gîndirii, la cultivarea supleței ei.

O trăsătură a *funcției estetice* a operei literare, considerată ca *sistem* de relații, ca structură, o constituie și caracterul ei instructiv, *cognitiv*. Opera literară transmite cunoștințe și contribuie, implicit, la formarea și lărgirea *orizontului cultural*. Informațiile cultural-științifice implicate în mesajul operei literare au adesea reală valoare cognitivă, în sensul cel mai strict al termenului, ele putînd fi verificate prin confruntarea cu diverse surse din domeniul științelor. Așa stau lucrurile, de pildă, cu bogăția de informații culturale strecurate la tot pasul de Al. Odobescu în eseul artistic *Pseudokineghetikos*. Dar chiar și în acest caz, pe primul loc nu stă informația ca atare, ci *sensibilizarea* noastră, printr-o cozerie suficientă sieși, „tratatul" pe temă vînătorească, așa cum o arată și titlul, fiind un simplu pretext. Specificul procesului instructiv-educativ prin intermediul literaturii constă în faptul că *emoția* estetică *fixează* în conștiința elevilor semnificațiile mesajului artistic al operelor. Emoția estetică îndeplinește rolul unui *catalizator* sau pe acela al *mordanților* din chimia coloranților.

b. Faptul este și mai evident, cînd se urmărește procesul educației *moral-cetățenești* prin receptarea literaturii.

Literatura poate juca un mare rol în procesul educării elevilor în spiritul *binelui, adevărului* și *dreptății*, în formarea unor atitudini pozitive cum sînt *cinstea, curajul, spiritul de sacrificiu, demnitatea*, atitudinea înaintată față de *muncă*, în cultivarea *patriotismului socialist*. Desprinderea semnificațiilor moral-cetățenești ale operelor de către profesor (manual) și „prezentarea" lor ca un fel de cod comportamental, cum adesea se procedează în practica studiului literaturii în școală, este total contraindicată. Într-o asemenea practică, opera literară devine material auxiliar, ilustrativ, pentru disertații etice. De altfel, problema aceasta devine tot mai acută, pe măsură ce modernizarea învățămîntului se impune, iar manualele școlare de literatură sînt încă tributare unei viziuni depășite, istorist-descriptiviste.

Trăirea emoțional-reflexivă a universului operei de către elevi este singura cale de educație morală a lor. Antrenarea în dezbateri, pentru confirmarea sau infirmarea unor teze, stimularea discuțiilor controversate între elevi, înlăturarea oricăror inhibiții ținînd de autoritatea profesorului, de conformism sau de raporturile competitive dintre elevi, sînt factori care pun în centrul receptării operei literare personalitatea elevului, condiționîndu-i împlinirea. În această viziune, semnificațiile morale ale romanului *Baltagul*, de exemplu, nu se vor traduce direct prin formulări constatative de felul : „adevărul întotdeauna iese la iveală", „binele învinge răul", „crima se pedepsește" ș.a. În esența lor, formulările sînt juste, iar opera lui Sadoveanu le implică, dar justețea lor morală nu va deveni *convingere personală* prin simplă traducere. Aceste adevăruri se vor integra în personalitatea elevilor numai atunci cînd vor fi urmarea demersului reflexiv personal, care, în cazul exemplului nostru, poate lua aspectul unei dezbateri judiciare, al unui proces literar, în care Vitoria Lipan să fie acuzată de premeditată răzbunare, prin punerea în practică a legii Talionului (ochi pentru ochi și dinte pentru dinte). Elevii ar trebui să formuleze, pe de o parte, probele acuzării — și s-ar putea formula cîteva false probe — iar pe de altă parte, să găsească argumentele apărării. O problemă de viață receptată ca *univers literar creat* este transpusă, cu datele schimbate, într-un univers real, în care rezolvitorii — am putea spune personajele — sînt elevii înșiși. O atare pro-

blemă de viață, care-i solicită direct pe elevi în rezolvare, s-ar încadra în ceea ce Francis Debyser numește „pédagogie de la simulation", utilizată astăzi în alte domenii (astronautică), dar aproape deloc în învățămînt. Ce este, de fapt, „pedagogia simulării" ? Să-l citățm în acest sens pe Debyser : „La simulation en formation est la reproduction, à des fins d'apprentissage, des situation dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir" [2]. Bazată pe solicitarea elevilor în rezolvarea unor situații concrete de viață, ca și cum acestea ar fi propriile lor probleme, „pedagogia simulării" poate fi cu succes adaptată procesului instructiv-educativ prin studierea literaturii în școală. Într-o asemenea pedagogie, creativitatea profesorului găsește un larg cîmp de afirmare. Ea se poate etala, printre altele, în jalonarea celor mai neașteptate perspective de dezbatere a operelor, în imaginarea unor situații-problemă surpriză, care să ofere cele mai activizante posibilități de afirmare a personalității elevilor. Dacă în procesul receptării schiței *Vizită* de I. L. Caragiale profesorul va fi preocupat, în mod special, să atragă atenția elevilor asupra „efectelor negative ale educației din familia burgheză", se va comporta ca un bun profesor de *etică*, în lecțiile căruia literatura este folosită ca material didactic. Dimpotrivă, dacă el va crea mai întîi climatul emoțional favorabil receptării operei ca univers sensibil imaginar, iar apoi va deschide cîteva perspective de interpretare prin formularea unor probleme (ca : Ionel este un copil, ca orice copil, sănătos, vioi, inventiv. De ce rîdeți de el ? ; Orice mamă își iubește copilul ; nici madam Popescu nu face excepție de la regulă. De ce totuși nu toate mamele și nu toți copiii se comportă ca eroii lui Caragiale ?), în discutarea cărora elevii înșiși să fie antrenați, pentru a *acuza* sau a *apăra*, va proceda ca un profesor de literatură inventiv, cu spirit creator.

Pe calea receptării estetice a literaturii naționale, elevii „învață" să iubească limba română, pentru că ne-a păstrat ființa națională, să se identifice cu idealurile poporului, să admire frumusețile neprețuite ale patriei, să fie sincer devotați idealurilor socialismului și păcii. Toate acestea devin componente ale conștiinței elevilor nu prin demonstrația logică, ci prin procesul lent al *inducerii afectiv-reflexive* personale.

c. Contactul elevilor cu operele reprezentative ale literaturii române și universale duce, treptat, la formarea laturilor *educației estetice*, componentă a educației comuniste. Educația estetică asimilează de fapt, într-o sinteză superioară și specifică, atribute realizate prin procesul educației intelectuale și morale.

Sarcinile educației estetice prin intermediul literaturii constau în dezvoltarea gustului pentru frumosul din artă, natură și societate, în formarea noțiunii de frumos, în cristalizarea criteriilor de apreciere a frumosului, în dezvoltarea deprinderilor de comportare conform legilor frumosului. Pe lîngă acestea, literatura este chemată să aducă o contribuție substanțială la dezvoltarea *capacității de sensibilizare, a imaginației* (reproductive și creatoare), la îmbogățirea *culturii estetice* a elevilor.

Educația estetică prin mijlocirea literaturii presupune, mai întîi, a *încălzi* (a sensibiliza) conștiințele pentru *intuirea* frumosului. În faza intuirii, subiectul percepe atributele elementare ale frumosului, se emoționează, dar nu e capabil să emită aprecieri despre percepțiile sale estetice. Pe măsură ce concepția despre lume se cristalizează, se ivește posibilitatea trecerii de la simpla intuire a frumosului la *aprecierea* lui, cînd apare adevărata emoție estetică, cu funcția ei de corectiv al comportării omenești.

Comentariul textului literar de către elevii înșiși este calea care duce la realizarea celor două faze distincte ale procesului educației estetice. În clasele elementare mai mici, comentariul de text trebuie să pună elevii în situația de a *trăi* (vizual, auditiv, afectiv) și a *recrea* universul sensibil al operei, prin permanenta solicitare a experienței lor de viață, a sensibilității, gîndirii și ima-

[2] Francis Debyser, *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*, „Le Français dans le monde" oct-nov. 1973, p. 67. Pentru indicații detaliate, același autor, *Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes*, B.E.L.C., 1973.

ginației [3]. În clasele mai mari ale școlii generale și în liceu, în mod diferențiat, comentariul de text trebuie să abordeze mai în adîncime atributele specifice ale literaturii ca artă, mai ales problemele relației *semn-semnificant* ale valorii *emblematice* a limbajului poetic. *Comentariul stilistic* e principalul mijloc de sensibilizare a elevilor pentru perceperea și aprecierea valențelor estetice plurivoce ale operelor.

În majoritatea cazurilor, datorită priceperii cu care profesorul problematizează dezbaterile, elevii pot induce și explica singuri elementele de specificitate artistică ale operei literare. De pildă, comentariile pe marginea poeziei *Nunta Zamfirei* de G. Coșbuc oferă elevilor posibilitatea de a identifica singuri procedeele expresive, specifice artei poetului. Coșbuc folosește frecvent *maximele* (de proveniență populară sau clasic-livrescă), cu variate funcții stilistice. Prezentînd, bunăoară, într-o descriere comică, jocul de la nuntă, punctul de atracție constituindu-l săriturile într-un picior ale piticului Barbă-Cot, poetul spune: „Sînt grei bătrînii de pornit,/ Dar de-i pornești, sînt grei de-oprit!" E o maximă care exprimă comentariul poetului față de o situație prezentată anterior. Expresia însăși poate constitui o sarcină-problemă. Solicitați să interpreteze funcționalitatea expresivă a celor două versuri, elevii ar putea ajunge, printre altele, la explicația potrivit căreia comentariul poetului, exprimat în formula condensată și generalizată a sentinței, nu estompează, ci amplifică trăsătura umoristică a scenei. Dacă scena ar rămîne fără acest comentariu, poate că ea n-ar persista în memoria noastră, sau cel mult ar rămîne ca un element oarecare faptul că Peneș Împărat l-a pus la joc pe piticul Barbă-Cot, că acesta a început să sară într-un picior „de nu-și da rînd", că patruzeci de zile au tot nuntit „bărboșii regi". Asocierea comentariului sentențios scenei relatate îndreaptă atenția spre sensul generalizator al faptelor: bucuriile autentice merită să fie trăite din plin. Aceasta este și concepția poporului asupra vieții.

Sînt însă opere literare ale căror atribute estetice nu pot fi descoperite și apreciate numai prin antrenarea elevilor înșiși în dezbateri. Este cazul poeziei lui I. Barbu și al multor creații mai noi. În analiza unor opere cu un profil artistic mai greu de descifrat, intervenția profesorului se impune a fi prezentă nu numai sub formă de ghid, ci și ca propunător de soluții.

Manualele de literatură în uz au marele dezavantaj că-și propun să-i „învețe" pe elevi un obiect și nu să-i ajute să *recepteze* literatura ca artă. Cotitura este posibilă prin schimbarea radicală a concepției despre *natura* și *specificul* literaturii ca artă a celor chemați să rezolve problemele studierii literaturii în școală, prin precizarea *noțiunii de manual* și a funcționalității acestuia în coordonatele de principiu ale unui învățămînt modern, activ și prin adecvarea *metodelor* la specificul fenomenului literar. În alte țări, studiul literaturii în școală beneficiază de manuale ingenios structurate. Ne-am referit, în alt loc [4], la manualul *Le Français* (en troisième, Paris, Librairie Larousse, 1964). După reproducerea fragmentară sau în întregime a operelor reprezentative ale unui scriitor, nu urmează nici un fel de proză explicativ-interpretativă, ci întrebări strict legate de text și, pornind de la acesta, cîteva exerciții de creație, vizînd integrarea elementelor de conținut și expresie ale operei în experiența de viață și în exprimarea elevului. Întrebările lasă liberă intuirea nuanțelor, cît și exprimarea efectelor produse asupra fiecărui subiect în parte. Metoda este interesantă, iar utilizarea ei ar face ca poezia să fie la îndemîna tuturor, dacă nu ca „emisie", atunci ca „recepție", pentru a nu mai fi „învățată" în pilule din „rezumatele" altora.

Din discuția noastră se desprinde — credem — clar ideea că, prin natura ei specifică, literatura dispune de multiple valențe formative. Concretizarea acestora în sentimente, idei, atitudini umane, integrarea lor în structura personalității elevilor este un proces complex, de lungă durată, care presupune, ca o condiție indispensabilă, *sensibilizarea* prin contactul direct cu opera literară și implicarea subiectului receptor în descoperirea atributelor estetice și a semnificațiilor.

---

[3] Observații interesante, în acest sens, izvorîte dintr-un laborios experiment, face Bianca Bratu, în studiul *Literatura și educația estetică a preadolescentului*, E.D.P., București, 1970.

[4] A se vedea articolul *Poezia e atuncea cînd ?...*, „România literară", 13 febr. 1969, p. 2.

ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE, MIJLOC DE STIMULARE A GÎNDIRII CREATOARE A ELEVILOR

Prof. MARIA DRĂGUȚ,
Școala generală nr. 166 — București

În acțiunea educațională la lecție este necesar ca informațiile pe care profesorul le dă elevilor să nu reprezinte un scop în sine, ci un mijloc de dezvoltare a capacităților intelectuale și de realizare a transferului cunoștințelor. Cu cît este mai bogată rețeaua de canale care leagă cunoștințele, cu atît este mai mare posibilitatea sau capacitatea găsirii soluțiilor la diferite probleme. Dar, această capacitate de a găsi soluții prin utilizarea unor relații neașteptate nu se reduce la un dar înnăscut. Ea se formează în primul rînd în școală, apoi se cultivă, se perfecționează în tot decursul vieții. De aceea, este esențial ca, în cadrul lecțiilor, procesul de însușire a cunoștințelor să se bazeze pe :

— înțelegerea profundă a informațiilor ;
— ierarhizarea acestor informații (așezarea lor într-o anumită ordine după criteriul importanței și al generalității) ;
— caracterul dinamic al ierarhizării, în sensul unei permanente structurări și restructurări a cunoștințelor pe baza asociațiilor și a legăturilor cauzale dintre cunoștințele predate și cele însușite anterior.

Una dintre metodele moderne care asigură într-o măsură mult mai mare decît metodele tradiționale activitatea independentă și motivația corespunzătoare pentru însușirea activă și conștientă a cunoștințelor este metoda învățării prin descoperire și, în cadrul ei, problematizarea, cu ajutorul căreia elevii ajung la descoperirea unor adevăruri, necunoscute lor, dar cunoscute în știință și bine-înțeles și de către profesor.

Creșterea eficienței lecțiilor depinde într-o măsură considerabilă de modul în care profesorul știe să mînuiască această metodă, de natura întrebărilor adresate elevilor, acestea putînd avea una din următoarele funcții : reproductivă, receptivă și productivă. În învățarea prin descoperire trebuie să predomine cea de-a treia funcție a întrebărilor și anume întrebările cu caracter productiv. Chiar și în aceste condiții, eficiența întrebărilor este cu atît mai mare cu cît acestea determină persoana căreia îi sînt adresate să-și pună, la rîndul ei, alte întrebări. Sub acest ultim aspect, se poate vorbi despre metoda descoperirii prin dirijare, cu ajutorul căreia profesorul — prin întrebări corespunzătoare — dirijează gîndirea elevilor spre răspunsul unic sau despre metoda descoperirii prin problematizare, prin care se ajunge la descoperirea unor adevăruri pe calea investigării, a formulării unor multiple ipoteze ce trebuie verificate din punct de vedere logic sau, uneori, chiar experimental, pe baza cunoștințelor însușite anterior.

Voi ilustra doar prin cîteva exemple din matematică modul cum am folosit la clasă metoda învățării prin descoperire.

În clasele mici, cînd elevul nu are formată deprinderea unui raţionament deductiv, am folosit în special descoperirea dirijată, ca în exemplul următor : „În două coşuri sînt 50 de mere, unul dintre ele are cu 10 mere mai mult decît celălalt. Cîte mere sînt în fiecare coş ?“ Prima reacţie a elevului este să aplice ceva familiar, şi familiar pentru el este operaţia de împărţire la 2. Dar, prin dirijarea gîndirii elevului pe baza unor întrebări adecvate, acesta poate descoperi calea prin care se ajunge la rezolvarea problemei, folosind operaţia de împărţire la doi numai după ce, în prealabil, a dat de o parte diferenţa de 10 mere.

La clasele mai mari, odată cu dezvoltarea capacităţii de abstractizare şi de a opera cu raţionamente matematice, deductive şi inductive, sporesc şi posibilităţile de folosire a învăţării prin problematizare. Aici, este esenţial de reţinut faptul că a pune elevului probleme care să solicite din plin gîndirea lui creatoare, dar, mai ales, a-l pregăti să-şi pună singur întrebări-probleme este mult mai important decît a-l conduce spre rezolvarea lor.

În învăţarea prin problematizare, după ce profesorul a formulat întrebarea cu caracter de problemă, elevul meditează, caută căi de rezolvare, încearcă să extragă din potenţialul existent de cunoştinţe acele informaţii potrivite situaţiei actuale din problemă, corespunzătoare soluţionării posibile a problemei şi să le aducă pe toate acestea într-o corelaţie favorabilă rezolvării ei. În cadrul acestor reflecţii, se cristalizează adesea mai multe soluţii sau propuneri de soluţionare. Rezultatele reflecţiilor pe care le fac elevii trebuie să aibă la început un caracter ipotetic, chiar în cazul în care unul sau mai mulţi elevi au anticipat însăşi rezolvarea problemei şi aceasta tocmai pentru a putea antrena şi pe ceilalţi elevi să mediteze asupra propunerilor făcute. În felul acesta, rezolvarea situaţiei problematice canalizează desfăşurarea întregii lecţii către o adevărată activitate de cercetare, bazată pe procedee euristice.

Problematizarea poate fi folosită fie cu scopul de a rezolva o problemă cu un caracter relativ restrîns, fie pentru rezolvarea unei probleme care are multiple şi variate implicaţii asupra unui întreg sistem de lecţii din cadrul aceluiaşi obiect sau chiar din domenii complet diferite ; sub acest ultim aspect, problematizarea prezintă o deosebită importanţă, ea conducînd la transferul cunoştinţelor, la adaptarea cunoştinţelor învăţate în situaţii noi.

Pentru ilustrarea celor două aspecte, arătate mai sus, menţionez cîteva exemple de întrebări pe care le-am folosit la clasa a VIII-a :

— Poate exista un con circular drept a cărui suprafaţă laterală să se desfăşoare sub forma unui cerc ?

— Un triunghi scalen se roteşte pe rînd în jurul fiecărei laturi. În jurul cărei laturi, prin rotire, se obţine volumul maxim ?

— Un trapez isoscel se roteşte pe rînd în jurul fiecărei baze. În ce caz volumul corpului obţinut este mai mare ?

Toate aceste probleme sînt de natură să declanşeze o stare de tensiune şi căutări, care vor duce la soluţie, ea avînd însă, aici, un caracter restrîns, limitîndu-se doar la o anumită temă.

Alte întrebări-problemă pot avea implicaţii profunde asupra unui ciclu de lecţii sau chiar capitole, cum sînt întrebările următoare :

— În ce caz, unul şi acelaşi paralelipiped poate fi considerat în acelaşi timp şi drept şi oblic ?

— Ce condiţii trebuie să îndeplinească o piramidă, pentru ca toate muchiile ei laterale să fie egale ?

La aceste întrebări, pe care le-am pus în cadrul unei lecţii introductive despre poliedre din geometria clasei a VIII-a, elevii au susţinut o adevărată activitate de cercetare, emiţînd o serie de ipoteze, care au fost argumentate şi verificate din punct de vedere logic sau chiar folosind material didactic pe care şi l-au construit singuri. În decursul rezolvării, multe din răspunsurile date au condus de fapt la o altă serie de întrebări, tot cu caracter de întrebări-problemă, ca cele care urmează :

— Ce condiţii trebuie să îndeplinească un paralelipiped oblic cu baza dreptunghi, astfel ca două feţe să fie dreptunghiuri ?

— Ce condiţii trebuie să îndeplinească un paralelipiped oblic cu baza paralelogram, astfel ca două feţe să fie dreptunghiuri ?

— Să se explice dacă un paralelipiped oblic cu baza paralelogram şi cu două feţe dreptunghiuri poate avea celelalte două feţe paralelograme perpendiculare pe planul bazei.

— Să se justifice dacă o piramidă cu baza romb poate avea muchiile laterale egale.

— Să se justifice dacă o piramidă cu baza patrat are totdeauna muchiile laterale egale.

— În ce caz o piramidă cu baza un triunghi obtuzunghic are toate muchiile laterale egale ? etc.

În acest mod, cele două exemple iniţiale de întrebări-probleme (în legătură cu paralelipipedul şi cu piramida) au fost rezolvate prin formularea de numeroase ipoteze şi întrebări intermediare, care, în mod evident, au antrenat participarea unora din factorii cognitivi ai gîndirii creatoare ca : flexibilitatea, asociativitatea şi într-o măsură — este drept mai mică — chiar originalitatea.

Însuşirea conştientă şi profundă a cunoştinţelor legate de astfel de întrebări a avut o semnificaţie deosebită în înţelegerea temelor ulterioare ca : desfăşurarea paralelipipedului drept sau oblic, aflarea ariei laterale a acestuia, determinarea proiecţiei vîrfului unei piramide pe planul bazei, aflarea ariei şi volumului piramidei, desfăşurarea piramidei etc. ; în acelaşi timp, întrebările au dinamizat şi consolidat vechile cunoştinţe, în acest caz, cele legate de noţiunile introductive de geometrie în spaţiu, care, după cîteva lecţii, nu pot fi temeinic însuşite de către elevi, pe de o parte pentru faptul că ei nu şi-au format încă în suficientă măsură reprezentările spaţiale şi, pe de altă parte, pentru că în cadrul acestor noţiuni introductive, aplicaţiile lor în rezolvarea problemelor au încă un caracter restrîns.

Problematizarea poate fi folosită nu numai în prezentarea chestiunilor teoretice ci şi, mai ales, în rezolvarea diferitelor probleme.

Pentru dezvoltarea gîndirii creatoare prin probleme nu este indicată prezentarea de-a gata a schemelor şi a metodelor de rezolvare, care nu trezeşte curiozitatea elevilor, ci trebuie insistat asupra tehnicilor de calcul, asupra activităţii de găsire a „cheilor" de rezolvare, punînd în evidenţă şi aspectele logice şi psihologice legate de rezolvare.

Unul din mijloacele prin care poate fi solicitată într-o mai mare măsură gîndirea creatoare îl constituie antrenarea elevilor în rezolvarea de probleme cu cît mai multe soluţii.

Dacă elevii se vor limita numai la procedee tipice de rezolvare, fără să încerce să găsească soluții neașteptate, originale, aceasta va duce la formarea unei gîndiri reproductive.

Este drept că, în matematică, tendința spre stereotipie este favorizată și de faptul că multe din exercițiile algebrice au o structură algoritmică, iar unele din probleme sînt prezentate într-o manieră logică pur deductivă, ceea ce presupune, în cele mai multe cazuri aplicarea unui șir de operații preformulate de către profesori și însușite în același mod de către elevi.

Este adevărat că și algoritmii de calcul își au importanța lor metodică — în special ea constînd în faptul că oferă o metodă unitară de rezolvare — dar, după ce rezolvarea algoritmică a fost bine însușită, se poate trece la rezolvarea euristică a acelorași exerciții sau probleme, ca în exemplele următoare :

— Să se demonstreze că $11^1 + 22^2 + 33^3 + 44^4$ nu este pătrat perfect ;

— Să se rezolve ecuațiile : $x(x + 1) = 30$; $(x - 2)^2 = 25$;

— Să se descompună în factori primi numărul 391.

— În două cuburi cu muchia de cîte 1 m se introduc bile cu diametrul de 1 dm, respectiv 1 cm pînă la umplerea completă a lor. În care din cele două cuburi volumul rămas între bile este mai mic ?

În toate aceste exemple, rezolvarea se poate face rapid, într-un mod surprinzător de simplu, folosind procedee euristice, la care se poate ajunge dacă se analizează mai amănunțit forma particulară în care se prezintă exercițiul sau problema.

În condițiile folosirii metodelor active la lecție, în special în metoda învățării prin descoperire, apare și mai pregnant noul tip de relații de cooperare care se stabilesc între profesor și elev, acesta din urmă fiind privit ca un om în formare și dezvoltare și care prin eforturi proprii își însușește cunoștințele, își formează priceperi și deprinderi de muncă.

Profesorul creează condițiile unei asemenea activități, iar apoi colaborează cu elevii : îndrumă, dirijează, apreciază munca lor, dar în așa fel încît să nu le stînjenească inițiativa, ci să stimuleze dezvoltarea independenței, creativității, imaginației, a gîndirii în general. Pe măsura dezvoltării acestor calități, conducerea directă de către profesor a procesului de învățare cedează locul altor forme de colaborare (îndrumarea muncii independente, formularea de probleme, crearea unor situații problematice, discuții etc.). De fapt, în aceste cazuri, profesorul intervine numai atunci cînd este necesar, adică atunci cînd intervenția stimulează desfășurarea procesului de cunoaștere. În felul acesta, elevul devenind un coparticipant activ la propria lui formare, instrucția se transformă treptat în autoinstrucție, contribuția profesorului în această transformare fiind destul de însemnată.

În învățarea problematizată, profesorul și elevul ajung cu adevărat într-o relație de colaborare, într-un stadiu comun de căutare și cercetare, în care fiecare are de învățat de la celălalt, unul din punctul de vedere al materiei, celălalt din punct de vedere psihologic ; profesorul pătrunde în permanență tot mai adînc în procesele de gîndire ale elevilor și, prin aceasta, găsește mereu mai multe motive de încredere în capacitatea de gîndire proprie pe care o pretinde de la elevi.

PERFECȚIONAREA METODICĂ ȘI DE SPECIALITATE A CADRELOR DIDACTICE

În cuvîntarea rostită la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior, din septembrie 1974, tovarășul NICOLAE CEAUȘESCU spunea : „Așa cum am mai menționat, înfăptuirea programului de instruire și educare a tinerei generații, de înarmare a tineretului cu știința și cultura înaintate, cu concepția nouă despre lume și viață, presupune o preocupare generală, începînd cu căminele și grădinițele de copii și terminînd cu învățămîntul superior — continuînd, desigur, apoi, cu procesul de reciclare și perfecționare continuă a cunoștințelor generale".

În legătură cu această problemă — perfecționarea — redacția noastră a organizat o discuție între patru cadre didactice din Iași și anume : prof. univ. dr. *I. D. Lăudat*, lector univ. *I. Popa*, prof. *Sterie Rădoi*, inspector școlar general al județului Iași și prof. *Aurora Tudose*, directoarea Casei corpului didactic.

I. D. LĂUDAT : Perfecționarea procesului de învățămînt se bucură de o deosebită atenție din partea conducerii noastre de partid și de stat. Pe latura perfecționării teoretice și pedagogice, Ministerul Educației și Învățămîntului îndrumează de la un an la altul procesul de învățămînt spre modernizare, atît sub raportul conținutului, cît și al metodelor de transmitere și dobîndire a cunoștințelor. Învățămîntul superior, cît și învățămîntul de cultură generală este angajat în momentul de față cu toate forțele de care dispune în acest sens. Cursurile și manualele didactice la toate nivelele de învățămînt tind către această cerință. S-a creat o nouă optică în felul de a înțelege raportul profesor-elev și de aici procesul de învățămînt. Elevul devine în noua concepție despre procesul de învățămînt un factor activ pentru dobîndirea cunoștințelor. El este solicitat continuu de profesor în cadrul lecției, să descopere noul. În felul acesta el dobîndește o metodă de lucru și își dezvoltă inteligența creatoare. Lecția din clasă se continuă și acasă prin indicațiile profesorului asupra muncii independente.

STERIE RĂDOI : Se discută mult despre rolul important pe care îl are în realizarea eficienței lecției tehnologia modernă, dotarea cu aparatură a laboratoarelor și cabinetelor. Fără îndoială că această aparatură, dacă e folosită cînd trebuie, cum trebuie și cît trebuie devine un auxiliar prețios pentru ridicarea calitativă a procesului de învățămînt. Ar fi o mare greșeală să minimalizăm importanța acestor mijloace moderne, mai ales în ceea ce privește dotarea atelierelor și laboratoarelor. Nu trebuie, însă, să fetișizăm aceste mijloace moderne și

să neglijăm esențialul — rolul profesorului și al elevului. Exagerări de acest fel ar duce la acte de demobilizare a cadrelor didactice în acțiunea de ridicare permanentă a nivelului profesional, la renunțarea la creativitate a profesorului, la dispariția noțiunii de măiestrie pedagogică, la lipsa de participare activă a elevilor.

Acțiunea de modernizare și perfecționare a învățămîntului după părerea mea va trebui să cunoască două căi paralele care să se stimuleze permanent : prima cale, exterioară profesorului și care privește planurile de învățămînt, programele, manualele, materialul didactic, aparatura audio-vizuală etc., cea de-a doua cale, care privește profesorul în sine, cu pregătirea sa ideologică și pedagogică, metodică și de specialitate. Cu alte cuvinte, modernizarea și perfecționarea învățămîntului nu poate fi realizată fără perfecționarea continuă a profesorului, perfecționare care va trebui să aibă la bază, în primul rînd, autoinstruirea și să elimine sentimentul suficienței din activitatea noastră didactică.

I. POPA : Cîndva, era posibil ca cel profesionalizat într-o anumită latură a muncii sociale să-și poată exercita profesiunea cel puțin mulțumitor, chiar pînă la vîrsta pensionării. Acum nimeni nu mai crede posibilă o asemenea stare de lucruri. Pe baza statisticilor făcute în ultimul timp, se consideră că volumul informațional într-o anumită specialitate se dublează la fiecare 9 ani, deci de circa 7 ori în timpul unei generații.

STERIE RĂDOI : Explozia informațională în toate domeniile, dezvoltarea vertiginoasă a științei și tehnicii obligă școala contemporană la eforturi mari pentru a-i înarma pe elevi și studenți cu temeinice cunoștințe, pentru a-i pregăti, la nivelul cerințelor actuale și viitoare, ca forță de muncă. Este și legic și logic ca o astfel de pregătire a viitoarei forțe de muncă să n-o poată face decît cadre didactice care au înțelegerea acestui fenomen, care au competență științifică de specialitate și care se străduiesc permanent ca să transmită cunoștințe temeinice pentru formarea profilului moral al viitorilor cetățeni. Cu alte cuvinte, procesul de perfecționare a învățămîntului este legat direct de pregătirea și de procesul perfecționării cadrelor didactice, de spiritul de responsabilitate politico-socială de care trebuie să fie pătruns un educator care pregătește cadrele viitorului.

I. POPA : Structura formației profesionale a educatorului școlii contemporane este mult mai complexă decît cea a educatorului de acum o jumătate de secol în urmă. Cîndva, profesorul știa că el trebuie să predea și elevul să învețe. Astăzi el știe că predarea și învățarea alcătuiesc un proces unic, iar de buna lui realizare răspunzător este el, educatorul ; că profesorul și elevul formează un cuplu reciproc intercondiționat ; că el, în esență, prin munca sa profesională face educație și că educația este procesul formării personalității integrale, iar pentru a realiza acest lucru el, educatorul, pe lîngă anumite aptitudini speciale pe care trebuie să le aibă, a culturii științifice pe care o implică conținutul obiectului de învățămînt respectiv, trebuie să fie pregătit pentru a cunoaște lumea spirituală a copilului cu tot ceea ce are ea pozitiv și negativ, să posede tehnologia pe care o implică procesul educației contemporane prin intermediul careia realizează de fapt actul de creație didactică, mutația de la valoarea teoriilor la cea a valorii umane.

STERIE RĂDOI : Poți fi bine pregătit profesional și poți fi animat de cele mai lăudabile intenții dar nu reușești, în prea mare măsură, să-ți valorifici

aceste calităţi prin rezultatele obţinute în procesul educaţional. E necesar, de aceea, să adăugăm la aceste calităţi şi pe aceea de bun metodist, de bun cunoscător al psihologiei copilului. Pe noi nu ne interesează numai să depozităm cît mai multe cunoştinţe ci, în măsura în care putem, să transmitem aceste cunoştinţe sub aspectul lor instructiv şi formativ — pentru că pînă la urmă fără această calitate nu obţinem rezultate bune, nu înlăturăm insuccesele în activitatea noastră didactică.

I. POPA : Unii se mai întreabă dacă succesul şcolar este sau nu condiţionat de profesor, dar există şi opinia potrivit căreia elevii buni sînt opera profesorilor buni şi considerăm întemeiată această opinie. De aceea, putem vorbi despre succesul şcolar ca rezultat direct al muncii valoroase a profesorilor.

AURORA TUDOSE : Cauzele insuccesului şcolar sînt multiple şi fără îndoială că multe din ele depind de stilul şi sistemul de muncă al educatorului. De aceea, corelarea insuccesului şcolar cu perfecţionarea metodică şi ştiinţifică a profesorului este mai mult decît concludentă, dat fiind că gradul de însuşire a cunoştinţelor depinde de receptivitatea şi perseverenţa elevului, dar şi de modul în care educatorul stăpîneşte tehnica instruirii elevului, de concizia, precizia şi operativitatea de care se dă dovadă, într-un cuvînt de măiestria sa pedagogică, care este în ultimă instanţă, rezultatul unei deosebite pregătiri metodice şi ştiinţifice, a preocupării de autoperfecţionare continuă.

I. POPA : S-au structurat forme multiple de activitate în acest scop. Instituirea acordării gradelor didactice, reciclările din cinci în cinci ani, acţiunile desfăşurate la nivelul inspectoratelor şcolare sau al caselor corpului didactic etc.

I. D. LĂUDAT : În colaborare cu organele în subordine, Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului organizează periodic cursuri de perfecţionare a cadrelor didactice. La aceste cursuri organizate de Institutul central de perfecţionare şi de filialele sale din ţară se aduc în discuţie cele mai noi probleme ale disciplinelor de predare în învăţămîntul de cultură generală. Ele sînt ţinute de cadrele didactice ale institutului şi ale filialelor, precum şi de cadre didactice universitare.

Problemelor indicate de Institutul central de perfecţionare li se adaugă cele solicitate de cadrele didactice care urmează cursurile respective. În cadrul seminariilor şi colocviilor se dezbat cu multă atenţie problemele ridicate de realităţile concrete ale şcolii noastre, se realizează un schimb larg de experienţă cu cadrele didactice din şcolile unde s-au organizat cabinete metodice la nivelul cerinţelor moderne sau care sînt angajate în anumite experienţe didactice conduse de Institutul de ştiinţe pedagogice şi de filialele sale.

AURORA TUDOSE : În acest context, Casei corpului didactic îi revin atribuţii deosebite, ea fiind implicată direct în procesul de autoperfecţionare a educatorului. Stăruim asupra acestei idei deoarece, prin specificul şi conţinutul activităţii ce o desfăşoară, se adresează în primul rînd cadrelor didactice dornice să-şi perfecţioneze stilul şi sistemul lor de muncă, celor căror nu le este indiferent cum muncesc elevii, dacă învaţă sau nu, înţeleg ori nu lecţia din clasă, cît asimilează, cum îşi dobîndesc anumite deprinderi, cu alte cuvinte dacă activitatea lor didactică este eficientă, dacă preîntîmpină insuccesul şcolar.

Pornind de la ideea că actualul sistem de reciclare permite fiecărui cadru didactic ca la un interval de 5 ani să-şi reînnoiască cunoştinţele şi să se în-

formeze operativ în problemele de bază ale vieții școlare — rezultă că perioada dintre cursuri trebuie să reprezinte o etapă a acumulării informației și a verificării rezultatelor obținute pe baza reînnoirii tehnologiei didactice.

Casa corpului didactic poate și trebuie să intervină operativ și adecvat în fiecare din aceste perioade și mai ales să declanșeze în rîndul educatorilor un curent de masă propice perfecționării metodice și științifice a educatorului.

În județul nostru asemenea obiective s-au realizat prin diversificarea formelor de activitate și prin stimularea unor numeroase colective didactice în adoptarea unor noi modalități de lucru cu elevii, precum și de aprofundare — pe plan teoretic — a unor probleme de o deosebită importanță pentru continua perfecționare metodică și de specialitate.

I. POPA : Ar mai putea fi subliniată o problemă. Acțiunile de perfecționare care vin din exterior pot rămîne fără rezultat dacă acestea nu se întrepătrund cu propriile dorințe de perfecționare, cu voința de a crește „prin tine însuți". Este vorba, de fapt, de esența autoangajării în procesul devenirii profesionale. Cei mai mulți profesori și învățători nu așteaptă să fie angajați din afară în procesul perfecționării. Credem că aceștia sînt cei mai autentici educatori. Ei știu să găsească ceea ce vor, tocmai pentru că doresc în mod sincer acest lucru, au descoperit cărarea adevăratei ascensiuni profesionale pe care o urcă conștienți, fiind convinși de necesitatea efortului susținut, cît și de marea satisfacție a împlinirilor proprii.

AURORA TUDOSE : În legătură cu aceasta, credem că problematica abordată de casele corpului didactic, acțiunile inițiate și mai ales adoptarea anumitor tipuri de activități — nu trebuie să fie izolate de specificul și cerințele muncii didactice din județul respectiv, ci strict corelate cu rezultatele obținute în munca cu elevii, cu constatările rezultate din controlul efectuat de corpul de inspectori și mai ales cu nevoia continuei perfecționări științifice și a educatorilor.

Din experiența noastră a rezultat că atunci cînd îndrumarea și coordonarea activității casei corpului didactic se face direct de conducerea inspectoratului școlar, cînd inspectorul de specialitate este și principalul animator al acțiunilor de perfecționare, în munca didactică se înregistrează an de an succese.

I. D. LĂUDAT : Însumînd observațiile asupra formelor de pregătire a cadrelor didactice dintr-o vreme mai îndepărtată pînă azi, cu acelea asupra felului nou de a înțelege raportul dintre profesor și elev, putem conchide că avînd profesori care caută continuu către nou — cunoștințe și metode — și cu un elev avid să se instruiască în variate domenii, vom cîștiga marea bătălie a procesului modernizării învățămîntului și vom înlătura lipsurile care mai dăinuie atît în activitatea educatorului, cît și a elevului.

STERIE RĂDOI : Se impune, atît pentru cadrele didactice actuale, cît și pentru cele viitoare, o mai largă înțelegere din partea factorilor de conducere, în sensul sprijinirii lor, a pregătirii metodice, iar din partea celor în cauză un interes mereu crescînd pentru problemele respective, știut fiind faptul că valoarea educatorilor se măsoară prin valorile pe care le pregătim, prin calitățile profesionale și umane pe care le cultivăm la elevii și studenții noștri.

Discuție realizată de GEORGE NESTOR

UTILIZAREA DE PROCEDEE ȘI METODE ACTIVE LA LECȚIILE DE ISTORIE

Institutoare AURELIA CRIVEANU
Constanța

Cunoscut fiind faptul că vîrsta copilăriei constituie perioada cînd se înfiripă nobilele simțăminte patriotice, dezvoltîndu-se o dată cu vîrsta, am căutat în acest scop, prin toate mijloacele care mi-au stat la dispoziție, să îmbogățesc și să sistematizez cunoștințele elevilor prin orele de istorie, în vederea înțelegerii evenimentelor mai importante din trecut și prezent, dezvoltîndu-le prin fiecare lecție, prin fiecare acțiune întreprinsă în afara orelor, dragostea și mîndria legitimă pentru patria lor.

Dacă în clasa a II-a le-am transmis cunoștințe despre legendele istorice, căci în jurul acestor prime imagini se ordonează ideile și datele însușite ulterior, în clasa a III-a, temele avînd o mai mare bogăție de date și fapte, ajutînd la o înțelegere mai complexă a adevărului istoric, am căutat să activizez gîndirea elevilor, în scopul înțelegerii rolului și semnificației evenimentelor istorice care au avut loc în viața poporului nostru.

Experiența ne-a demonstrat că, deși în clasa a IV-a, datorită unei experiențe de viață limitate, unii elevi mai întîmpină greutăți în ceea ce privește înțelegerea cronologiei evenimentelor, deci, plasarea lor în timp, sau nu pot să diferențieze evenimentul istoric de cel cotidian etc. Pentru aceasta chiar din clasa a III-a am întocmit o planșă cronologică sub forma unei frize, pe care au fost lipite plicuri ce conțin date cronologice, însoțite de ilustrații sugestive, decupaje din „Magazinul istoric", almanahuri, calendare cu evenimentul respectiv, cu răsunetul evenimentului pe plan mondial. De exemplu, la tema „Mișcarea revoluționară din perioada 1929—1933 din țara noastră" — pagină glorioasă de luptă a clasei noastre muncitoare împotriva nedreptăților sociale, premergătoare gloriosului act revoluționar din August 1944 — planșa respectivă a fost susținută cu imagini decupate din ziarele și revistele vremii și reproduceri după tablouri și picturi.

Pe lîngă ilustrații care îmbogățesc caracteristicile evenimentelor, plicurile conțin bilete și diferite întrebări, probleme care solicită gîndirea și judecata elevilor. Elevii își procură timbre și ilustrații conținînd evenimentele istorice analizate, pe care le aplică pe planșa cronologică. Planșa devine astfel un excelent mijloc de investigație proprie, de trezire a curiozității științifice.

Planșele constituie, cînd este cazul, și un prilej de calcul al timpului care s-a scurs de la diferite evenimente, de însemnare a momentelor mai semnificative din viața lor pionerească și a părinților, pentru însușirea mai clară a ideii de succesiune a timpului. Toate acestea vin în completarea lecției, constituind un valoros exercițiu intelectual, dînd întregii activități un caracter mai dinamic, mai atractiv. Asemenea planșe sînt de un real

ajutor elevilor în perioada de recapitulare.

Utilizînd procedee şi metode active la lecţie am reuşit să mă apropii şi mai mult de elevi, să le cunosc mai bine aptitudinile şi înclinaţiile, să determin astfel unele schimbări evidente în felul lor de-a fi, de a se comporta. Aşa este cazul elevului D care are în cadrul clasei funcţia de arhivar, păstrînd în dosare materiale extrase din reviste, ziare, fotografii, hărţi, iar împreună cu un colectiv de trei elevi întocmeşte albumul istoric „De la daci la zi". Avînd această responsabilitate, dintr-un elev timid a devenit mai încrezător în forţele lui, comunică cu clasa de elevi, se informează şi lucrează cu simţ de răspundere şi pasiune. De asemenea, bibliotecara clasei — eleva P — procură materiale şi întocmeşte scurte descrieri cu trăsăturile tipice, uneori în versuri originale sau din balade şi doine, privind fenomenul prin care se ilustrează lupta contra asupririi de-a lungul veacurilor, sau sub formă de ghicitori pentru recunoaşterea personalităţilor, evenimentelor, locurilor istorice etc.

Un alt mod de informare a elevilor prin muncă independentă l-a constituit lectura particulară. Ţinînd seama de nivelul şi particularităţile acestei vîrste, le-am indicat să citească unele lucrări accesibile lor, ca, de pildă, „Povestiri istorice", „Eroi au fost, eroi sînt încă" şi altele, iar după fiecare lucrare citită a urmat un comentariu cu întreaga clasă, pe marginea principalelor idei pe care le-au desprins din conţinutul respectiv.

Procedînd cu multă atenţie pentru a nu-i supraîncărca, punîndu-i în situaţia de a desfăşura o muncă plăcută şi atractivă, am constatat că prin lectura particulară, judicios selecţionată, învăţătorul dispune de cel mai eficient mijloc pentru dezvoltarea spiritului creator al elevilor. În clasa pe care o conduc, elevul responsabil cu problemele administrative ale clasei dispune de materiale auxiliare ca : steguleţe colorate, foarfece, şnur pentru delimitarea pe hartă a evenimentelor social-politice dezbătute. El împarte şi hărţile care conţin doar conturul ţării, cerîndu-le colegilor localizări ca, de exemplu, oraşele bogate în vestigii ale trecutului cu denumirile lor istorice (Histria, Tomis, Callatis etc.).

Am constatat că împărţirea clasei pe grupe de lucru contribuie mult la activizarea tuturor elevilor la îndeplinirea fiecărei sarcini. Astfel, pentru pregătirea temei „Unirea", la clasa a IV-a, au participat patru grupe de elevi : grupa I a elaborat planul şi textul comentat ; grupa a II-a a schiţat pe hartă traiectoria luptei pentru „Unire" ; grupa a III-a a evocat evenimentul „Unirii" prin dramatizarea lecturilor „Moş Ion Roată" şi „Cuza Vodă", reliefînd astfel un cadru mai amplu al actului „Unirii", ca rezultat al voinţei maselor largi ale poporului român dornice să grăbească făurirea unui stat naţional unitar, liber şi independent ; grupa a IV-a, cu sprijinul bibliotecarei clasei, a organizat un recital pe tema „Poeţii cîntă Unirea" cuprinzînd poezii selectate din volumul „Vîrstele patriei". În discuţiile de încheiere la această temă am folosit şi unele proverbe despre „Unire".

Întotdeauna mă preocupă problema în ce măsură conţinutul de idei dat elevilor este clar, dacă noţiunile cu care operez sînt accesibile, dacă lecţiile au o logică internă. Frămîntată de aceste gînduri am ajuns la concluzia de a angaja pe elevi în forme variate de activitate : să asculte povestiri captivante, să lucreze independent cu manualul, să perceapă materialul intuitiv care concretizează unele aspecte ale trecutului istoric (diapozitive, diafilme), să răspundă la întrebări care cer analize şi comparaţii

ale faptelor istorice, să utilizeze harta. În cadrul lecţiilor am utilizat cu succes mărturiile din muzee, grafica militantă, filmele istorice proiectate în cabinetul de ştiinţe sociale. Astfel de modalităţi m-au ajutat foarte mult în realizarea unor lecţii cu un profund caracter educativ.

Gama largă de procedee folosite transformă lecţiile de istorie într-un proces activ de predare-învăţare, pune în evidenţă spiritul creator şi inventiv al elevilor. Lecţiile de istorie lasă urme profunde în inimile elevilor, îi fac să vibreze puternic la faptele de vitejie şi eroism ale poporului român în lupta sa pentru libertate, independenţă naţională, pentru făurirea socialismului în patria noastră.

RELAŢIA AFECTIVĂ ÎNVĂŢĂTOR—ŞCOLARUL MIC

Inv. AUGUSTA BEIAN
Şcoala generală Crăciunelul de Jos judeţul Alba

În cadrul sistemului de relaţii ce se stabilesc între copil şi mediul înconjurător, relaţia ce se formează în perioada şcolarităţii între învăţător şi elev, între educator şi educat, constituie unul din aspectele esenţiale şi specifice ale procesului educaţional. Între învăţător şi elev are loc o permanentă confruntare de puncte de vedere, un permanent dialog intelectual şi moral. Succesul acestui dialog este condiţionat, îndeosebi la şcolarii mici, şi de acel schimb afectiv ce se stabileşte între învăţător şi elev şi care aduce un plus de eficienţă efortului comun. Relaţiile ce se stabilesc între învăţător şi şcolarii mici sînt deosebit de nuanţate şi sensibile. Atitudinea învăţătorului faţă de elevi, maleabilitatea sau rigiditatea cu care vine în întîmpinarea trebuinţelor cognitive şi sociale ale copiilor, raporturile ce se stabilesc între el şi micii şcolari se răsfrîng asupra dezvoltării lor ulterioare, influenţînd nu numai adaptarea acestora la cerinţele şcolii, ci şi integrarea lor în comunitatea socială.

Pentru a realiza acel schimb afectiv de mare valoare formativă, menit să prevină eşecurile şcolare de ordin psihologic şi să faciliteze adaptarea copiilor la mediul şcolar, este necesar ca învăţătorul să-şi cunoască îndeaproape şi din timp viitorii elevi. De un deosebit ajutor în această direcţie îi sînt fişele psihopedagogice întocmite de educatoare din care poate desprinde în ce măsură, pe parcursul celor trei etape evolutive preşcolare, copilul a atins gradul de maturizare necesară (intelectuală, socială şi morală) pentru a putea realiza în condiţii bune trecerea în clasa I.

Desigur, intrarea copiilor în şcoală, adaptarea lor la viaţa de elev nu este uşoară. Am putea spune chiar că intrarea preşcolarilor mari în şcoală reeditează la alt nivel, datorită schimbării condiţiilor socio-culturale, intrarea copiilor în grădiniţă. Dacă trecerea copiilor din mediul familial în cel preşcolar este sprijinită de părinţi care descriu grădiniţa în culori plăcute, intrarea în şcoală de

multe ori este perturbată de către aceiași părinți, care chiar dacă nu repetă exact cuvintele spuse de mama lui Ion Creangă, prezintă școala ca o pedeapsă. Este știut că „orice reflecție a părinților prin care copilul înțelege că școala este o pedeapsă, orice atitudine ce ar implica încercarea lor de a se descotorosi de copil, de a-l da pe mîna învățătorului pentru a-l dresa poate să distrugă înainte și definitiv întreaga plăcere pe care i-ar putea-o produce școala și chiar plăcerea de a învăța" [1]. Vizitele pe care învățătorul le face la domiciliul elevilor înainte de începerea școlii de cele mai multe ori nu ameliorează această situație, ci dimpotrivă o înrăutățesc întrucît puține mame rezistă tentației de a-și „sfătui" copilul în prezența învățătorului arătîndu-i că o dată cu intrarea în școală va trebui să renunțe la joc și să învețe. Privirile îngrijorate pe care copilul le aruncă celui care, după spusele mamei, îi va răpi jocul, bucuria întregii sale copilării, nu trădează sentimente ce ar favoriza stabilirea unor legături afective cu învățătorul. Educația, însă, nu poate exista decît prin intermediul schimbului intelectual și afectiv. Este cunoscut faptul că școlarul mic învață la început pentru a produce bucurie părinților și învățătorului de care este atașat. Frica de școală, antipatia față de învățător poate bloca în elev dorința de a dobîndi cunoștințe. Copilul trebuie să învețe și să capete dorința de a învăța. Necesitatea unei legături afective între școlarul mic și învățător este deci evidentă.

Desigur, relația dintre școlarul mic și învățător nu trebuie privită unilateral numai din punct de vedere psihologic. Interacțiunea învățător-elev comportă mai multe aspecte, ea putînd fi considerată ca o relație intelectuală (de comunicare, de informare), relație socială și interpersonală. Intenția noastră nu este să abordăm această problemă sub toate aspectele ei. În cele ce urmează ne vom mărgini a prezenta cîteva din încercările pe care le-am întreprins în vederea creării acelui flux sufletesc menit să prevină eșecurile școlare în trecerea preșcolarilor mari în clasa I, accentuînd unele aspecte psihologice și sociologice ale relației învățător-școlarul mic. În căutările noastre am pornit de la ideea că este necesar ca între învățător și viitorii lui elevi să se stabilească relații afective încă de cînd acești copii se găsesc în grădiniță. Pentru a favoriza acomodarea lor, știind că copiii mici manifestă mai multă reținere față de adulți și se împrietenesc mai ușor cu alți copii mai mari decît ei, începutul acestei acțiuni l-am realizat prin intermediul pionierilor detașamentului clasei a IV-a care au fost solicitați să patroneze grădinița de copii.

Desigur că și în stabilirea raporturilor dintre copii se ivesc dificultăți întrucît sociabilitatea copilului se restrînge atunci cînd abordează un grup nou și el se mulțumește să privească jocul celorlalți, să se joace în apropierea lor, însă singur, nu cu ei. Este știut că contactul între copii, adaptarea lor socială nu se poate realiza decît în timp, atrăgîndu-i treptat spre joc, jocul împărtășit reprezentînd de fapt prima etapă de socializare. Pentru a facilita contactul între preșcolari, pionieri și învățător, aplicînd și în acest caz principiul pașilor mărunți, în prima etapă a experimentului nostru, ce a corespuns cu primul trimestru al anului școlar, am organizat activități cu caracter distractiv în care participarea preșcolarilor mari era realizată progresiv sub influența întregului grup. Amintesc jocul „Puii animalelor" în care tot grupul avea sarcina să reproducă onomatopeele specifice unor animale, povestea „Căsuța din oală" în care la întrebarea fiecărui mu-

[1] Vincent Rose, *Cunoașterea copilului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.

safir nou venit (Căsuță, căsuță, cine locuiește aici ?) copiii trebuiau să repete în cor numele animalelor ce locuiau în căsuță (Eu, Broasca Broscuța, cu Țințar Țințăreanul etc.) și cîntecele „Iepurașul" și „Piticii" din repertoriul preșcolarilor mari, pe care aceștia și pionierii le-au cîntat împreună, însoțindu-le de bătăi ritmice din palme.

Desigur, participarea preșcolarilor la aceste activități, socotite activități de acomodare, a fost diferită. Unii dintre ei s-au integrat mai ușor și au manifestat destul interes. Alții, însă, mai neîncrezători, deși cîntecele și jocurile le erau cunoscute, cu ochii țintă la pionieri uitau să răspundă, să bată din palme sau să cînte pasagii întregi. Un zîmbet însoțit de un mic gest de îndemn făcut de pionieri reușea, însă, de cele mai multe ori să-i încadreze în activitate.

Pentru etapa a doua au fost pregătite activități în care regula ce transformă sarcina didactică într-o acțiune concretă se adresa alternativ în cursul aceluiași joc, fie întregului colectiv de copii, fie unui singur grup sau numai unuia din micii participanți. Amintesc în acest sens spectacolele cu păpuși în care într-un dialog antrenant ce se țesea între păpușile de pe scenă și copii aceștia erau solicitați să-l ajute pe Nică, eroul miniatură al acestor spectacole, rezolvîndu-i necazurile și buclucurile în care intra din cauza nepriceperii de a număra, de a grupa mulțimi de obiecte etc.

Antrenarea treptată a preșcolarilor în joc prin întrebările ce li se adresau direct numai din cînd în cînd, caracterul deosebit de atractiv al activităților ce s-au desfășurat, veselia pionierilor, precum și participarea învățătoarei la joc au constituit un pas important în închegarea relațiilor afective în sînul întregului grup. Copiii care s-au împrietenit întîi cu pionierii cunoscuți cu care locuiau pe aceeași stradă au început să dorească și să se bucure de jocurile organizate în comun, să se apropie de învățătoare și să nu-și retragă mîna cînd se prindea în horă alături de ei, să-l strige pe Nică și să rîdă de poznele lui. De altfel, prezentarea acestei păpuși a constituit trecerea spre etapa următoare în care prezența pionierilor a devenit mai puțin frecventă. Ei au fost solicitați doar să-și conducă micii prieteni, de exemplu, în plimbarea pe care au făcut-o în livada Stațiunii experimentale horticole din localitate și să-i primească, asumîndu-și rolul de gazdă, în primele vizite pe care aceștia le-au făcut la școală.

În această etapă au fost pregătite activități a căror sarcină formula probleme ce trebuiau să fie rezolvate în mod individual de către copii.

Deși în aparență aceste activități aveau un caracter pur distractiv, ele ne-au oferit și posibilitatea de a cunoaște deprinderile intelectuale și de activitate practică ale viitorilor elevi, de a acționa mai cu eficiență încă din prima zi de școală, înlăturînd prin tratarea individuală a elevilor în cadrul muncii cu întregul colectiv de copii unele stări psihologice dăunătoare (complexe de inferioritate etc.). Amintesc jocurile „Răspunde repede și bine", „Spune mai departe", „Oglinda fermecată" etc. ce au cuprins exerciții privind unele aspecte ale dezvoltării vorbirii și jocurile : „Ghici, ghici !", „Steguleţele" și „Ajutăm veverița" prin care au fost efectuate în forme și cu materiale variate exerciții referitoare la grupare, ordonare, comparare și numărare.

Ambianța plăcută în care s-au desfășurat aceste jocuri și care i-a determinat să se manifeste spontan, fără rețineri, ne-au permis să cunoaștem trăsăturile temperamentale ale micilor elevi și să le influențăm dezvoltarea personalității lor. Un deosebit efect formativ l-a avut în acest sens întrebuințarea teatrului de păpuși. Prin intermediul lui Nică, care

avînd aceleași probleme și care participînd la jocurile copiilor a devenit prietenul lor cel mai apropiat, am putut pătrunde în intimitatea vieții psihice a copiilor și să rezolvăm multe din problemele spinoase ce îi frămîntau.

Pentru a nu perturba psihologic copiii proveniți dintr-un mediu defavorizat sau pe cei care fiind cuprinși numai în ultimul an în grădiniță nu au reușit încă să-și acumuleze suficiente cunoștințe, nici unul din aceste jocuri nu a avut un caracter competitiv.

Alături de jocurile didactice menționate mai sus, jocurile cu mingea, concursul de săniuțe cu echipaje mixte organizat pentru prietenii lor de către pionieri, întrecerile de fugă pe grupe de copii, lănțișoarele confecționate din cozile florilor de păpădie etc. au venit să întregească activitățile ce s-au desfășurat cu preșcolarii mari contribuind, în egală măsură, la realizarea legăturii afective dintre învățătoare și copii.

Eficiența acestor încercări, relevată prin finalitatea rapidă de integrare a copiilor în mediul școlar, a demonstrat importanța stabilirii acestor legături în acțiunea de prevenire a eșecurilor școlare de ordin psihologic. Într-adevăr, relațiile afective în sens dublu, ce se stabilesc între învățător și elevi pe baza încrederii și a prețuirii reciproce, au fost capabile să elimine acea retragere psihologică cauzată fie de influențele negative venite din exterior, fie de abundența de situații noi, uneori dificile, pe care le prezintă școala și la care copiii trebuie să facă față, favorizînd încadrarea rapidă a acestora în activitatea didactică.

Deosebit de elocventă a fost în acest sens pentru noi ușurința cu care a putut fi înlăturată, datorită dorinței de a face plăcere învățătoarei de care s-au atașat, tulburarea produsă în contactul dintre elevi de unii părinți care și-au sfătuit copiii să se așeze în bancă și să se împrietenească numai cu unii dintre colegii lor. De asemenea, semnificative au fost rezultatele bune obținute de micii elevi chiar de la început, ce au demonstrat că realizarea unei apropieri afective între învățător și elevi creează condiții favorabile unui bun dialog educațional, stimulează dragostea pentru școală și dorința de a învăța.

O ȘCOALĂ EXPERIMENTALĂ FĂRĂ CLASE: „SHALOMSCHOOL" (HAGA)

COSTIN ȘTEFĂNESCU

În localitatea Rijswijk — astăzi, cartier al orașului Haga — funcționează o școală primară experimentală de subordonare municipală. Înființată în anul 1970, cînd a fost dată în folosință construcția, școala funcționează în anul școlar 1974-1975 cu un efectiv de cca 500 de elevi ai ciclului primar de 6 ani, avînd, ca personal didactic, 16 învățători (din care unii pentru muzică, desen sau cultură fizică) și cinci funcționari de specialitate pentru laboratoare, aparatură electronică, bibliotecă ș.a.

Cu patru ani în urmă, cînd școala și-a deschis cursurile, s-a început și experimentul (sprijinit din punct de vedere științific, de Centrul protestant de cercetări pedagogice) avîndu-se în vedere cîteva principii de organizare, pe care le sintetizăm în modul următor :

1. Școala primară de șase ani nu va funcționa cu clase de elevi, ci cu grupe mici de cca 15—20 de elevi, organizați pe trei cicluri de învățătură, ciclul I (inferior) corespunzînd claselor I și a II-a, ciclul II (mediu) cuprinzînd elevii din clasele a III-a și a IV-a, iar ciclul III (superior) grupînd elevii claselor a V-a și a VI-a.

2. Fiecare grup de elevi — indiferent de ciclu — va fi îndrumat de cîte doi învățători (aceștia avînd în sarcină cîte două sau trei grupuri) care se vor strădui să nu facă lecții de tip tradițional, ci își vor desfășura activitatea didactică organizînd activitatea independentă a elevilor în cadrul unor microgrupuri de cîte trei-cinci elevi. Învățătorii vor renunța la autoritatea magistrală tradițională și vor stimula activitatea de informare și de studiu a elevului. Activitatea elevilor se desfășoară în școală, cu excepția celor din ciclul al III-lea cărora, în mod excepțional, li se pot da și unele teme pentru lucru acasă.

3. Pornindu-se de la principiul că „ceea ce este de cea mai mare însemnătate constă nu „în materia (disciplina) predată, ci în dezvoltarea elevului", s-au precizat următoarele obiective de bază :

la ciclul I : adaptarea de la grădiniță la școală, copilul „învățînd să învețe" ;

la ciclul II : perfecționarea activității independente în microgrup a elevului care să folosească autonom sursele de informație, să ia decizii, să lucreze cu cunoștințele și să-și autostimuleze interesele (și motivația față de munca școlară) ;

la ciclul III : pregătirea elevului pentru școala secundară și, în mod special, pentru clasa a VII-a (prima clasă a școlii secundare) care este organizată ca „an preparator și de orientare școlară și profesională".

4. Şcoala va face excepţie de la sistemul general de organizare a disciplinelor şcolare alcătuindu-şi propria sa programă în cadrul performanţelor cerute pentru absolvenţii clasei a VI-a, de Legea învăţămîntului primar ; de asemenea, va face excepţie de la sistemul de notare de la 1 la 10 şi va introduce un sistem original de calificative (de la „suficient" în sus !).

5. Se introduce un orar zilnic de trei „ore de curs" repartizate astfel :

— „ora" I = de la 8,45 la 10,30 (105 minute) ; pauză de 15 minute ;

— „ora" a II-a = de la 10,45 la 12,15 (90 minute) ; pauză pentru masă ;

— „ora" a III-a = de la 13,30 la 15,30 (120 minute).

În total sînt 5 ore şi 15 minute de cursuri ; elevii ciclului I au un orar cu 45 de minute mai redus (un total de 4 ore şi 30 de minute).

În timpul „orelor", datorită faptului că elevii lucrează, de regulă, independent în grupuri mici, ei pot ieşi din sala de clasă fără autorizare specială.

Orarul (şi programa de învăţămînt) va ţine seama de prevederea înscrisă în Legea învăţămîntului primar ca elevii claselor I şi II (respectiv, ciclul I) să efectueze echivalentul a 880 ore de cîte 50 de minute de curs pe an, iar ceilalţi elevi, echivalentul a 1000 de ore, de cîte 50 de minute, de curs pe an.

6. Nu va exista repetenţie pe cicluri (să rămînă repetent doi ani, cît durează un ciclu), ci, în cazuri excepţionale, se va putea repeta un semestru sau un an.

7. Deoarece se urmăreşte riguros dezvoltarea individuală a fiecărui elev (mai ales cu ajutorul lucrului în grup) nu se vor face „clasificări" şi „ierarhizări" pe clasă, se va desfiinţa catalogul clasei şi se vor elabora „Rapoarte" individuale, fiecare elev avînd pentru întreaga sa perioadă de şcolarizare de şase ani, cîte un astfel de „Raport".

8. Părinţii elevilor vor veni săptămînal sau bilunar în şcoală, pentru a lua parte la activităţile unui fel de „Club al părinţilor" cu program cultural, de dezbateri sau numai de club (cafea, ceai, discuţii între părinţi ş.a.)

Programa de învăţămînt alcătuită de colectivul didactic al şcolii cuprinde patru mari grupe de „cunoştinţe-activităţi "

PROGRAMA ŞCOLII SHALOMSCHOOL

Cap. I : Sistemul cunoştinţelor şi deprinderilor de exprimare orală, în scris şi de calcul

Citire

A. Cuvintele monosilabice
   1. Cuvintele cheie ale metodei
   2. Variaţiile (pod, rod, nod)
   3. Toate cuvintele monosilabice

B. Cuvintele plurisilabice
   1. Cuvintele curente (mamă, tată, tablă)
   2. Cuvinte compuse (Făt-Frumos, Floarea-Soarelui — după regulile specifice de compunere ale limbii olandeze)
   3. Formele pluralului (oaie, oi)

C. Capacitatea de a citi propoziţii

D. Capacitatea de a înţelege ceea ce citeşte

Limba (scrierea descompusă)

A. Felul de a scrie
   1. Cuvinte monosilabe uşoare (ac, ou)
   2. Cuvinte monosilabe mai grele (lan, par)
   3. Cuvinte monosilabe dificile (drum, praf)
   4. Formele pluralului (lupi, cai, pui)
   5. Cuvinte plurisilabice uşoare uzuale

Scrierea

1. Capacitatea motorie (mişcarea generală a mîinii)
2. Capacitatea motorie detaliată
   a. între liniile caietului
   b. toate literele mici scrise corect
   c. toate literele mari scrise corect
3. Regularitatea scrierii (fără pete, ştersături ş.a.)

Aritmetica

1. Numără coloana (şi înapoi) pînă la 10 ; pînă la 20 ; pînă la 100
2. Recunoaşterea, scrierea cifrelor pînă la 10 ; pînă la 20 ; pînă la 100.
3. Cunoaşterea limbii aritmeticii (peste, sub, egal, primul ş.a.).
4. Să descompună numerele (8...3+5) :
   a. cu materiale pînă la 10 ; pînă la 20 ; pînă la 100 ;
   b. fără materiale pînă la 10 ; pînă la 20 ; pînă la 100.
5. Să alcătuiască şi să rezolve probleme (4+5=?) :
   a. cu materiale pînă la 10 ; pînă la 20 ; pînă la 100 ;

b. fără materiale pînă la 10 ; pînă la 20 ; pînă la 100.

6. Inmulţirea
7. Împărţirea cu „table aritmetice"
8. Cunoaşterea pe dinafară a „tablei înmulţirii" pînă la 10
9. Orientarea în numere pînă la 1000
10. *Cunoaşterea sist. monetar* (leu şi subdiviziuni)
11. Cunoaşterea timpului : a. calendarul ; b. orele (cu jumătăţi şi sferturi) ; c. minutele (cu secunde)
12. Măsurarea cu cm, dm şi m.

Cap. II : Orientarea în mediu (povestiri istorico-geografice)

a. Interesele ; b. Înţelegerea

Cap. III : Exprimare

1. Verbală (dicţiune) ; 2. Muzicală ; 3. Manuală ; 4. Mişcarea ; 5. Jocul de creaţie

Cap. IV : Angajarea

1. In lucrul în grup ; 2. Atenţia ; 3. Interesele ; 4. Executarea unei sarcini.

Pentru aplicarea acestei programe, şcoala a elaborat un scurt „Îndrumar" adresat deopotrivă cadrelor didactice şi părinţilor.

În „Îndrumar" se menţionează :

Aşa cum aţi văzut, sistema activităţilor cuprinde patru capitole :

La capitolul I (sistemul cunoştinţelor şi deprinderilor de exprimare orală, în scris şi de calcul) se apreciază, de obicei, progresele elevului, subdiviziunile citire, limbă, scris şi aritmetică — fiind clar formulate. La subdiviziunea „limbă" se urmăreşte, în primul rînd, formarea deprinderilor necesare pentru scrierea propoziţiilor. Activitatea orală este apreciată prin nivelul exprimării verbale.

Aritmetica mentală (calcul mental) şi operaţii complexe cu numere se fac începînd cu anul al IV-lea de studiu.

La capitolul II (Orientarea în mediul înconjurător) se observă că s-a realizat o îmbinare de geografie, istorie, istoria biblică, fizică, şt. naturale şi circulaţia pe stradă. Prin acest obiect complex, denumit „Orientarea în mediul înconjurător", se înţelege „copilul în lumea lui". Se va încerca predarea acestei discipline ca pe o totalitate (de tip ecologic uman natural).

Capitolul al III-lea, „Exprimarea", presupune :

a. pentru muzică : a învăţa muzica ajutat de instrumente muzicale, a cînta cu voce şi a improviza.

b. pentru mişcare : exerciţii motorii şi gimnastică, realizarea prin mişcare a unor atitudini.

c. pentru abilitate manuală : să se exprime prin imagini (desene, obiecte).

Capitolul al IV-lea „Angajarea" urmăreşte să cultive şi să consemneze progresele elevului în domeniul angajării sale în munca de învăţătură. Angajarea este foarte importantă. O angajare de bună calitate este o condiţie esenţială spre a obţine din partea elevului o activitate maximal-eficientă.

Şcoala încearcă să promoveze la copiii noştri munca lor independentă. Pentru aceasta este foarte important să se dezvolte sentimentul de acceptare şi înţelegere a sarcinii şcolare.

Acest Raport (Catalog, individual) e necesar să fie considerat ca un mijloc de legătură între părinţi şi şcoală. Puteţi considera acest Raport ca o oglindă a ceea ce învăţătorul a obţinut de la copilul nostru, de la elevul său şi de la clasa sa. Pe baza acestui Raport e necesar să se poarte discuţiile periodice dintre părinţi şi învăţător. Fără aceste discuţii, Raportul îşi pierde valoarea şi justificarea alcătuirii lui.

Acolo unde veţi întîlni în Raport spaţii necompletate este un semn că învăţătorul încă nu se află la un stadiu de activitate cu copilul vostru pentru a putea înscrie o apreciere şi e încă necesar să se mai lucreze cu copilul.

Asistenţă la o lecţie activă. Am asistat la o lecţie intitulată „Noi şi apa" (la elevii ciclului al III-lea, corespunzător claselor a V-a şi a VI-a).

Lecţia a durat trei zile, cuprinzînd un total de şase ore de activitate reparti-

zate cîte două ore în fiecare zi (după amiază).

În prima zi, s-a discutat proiectul activității. Într-o sală de clasă, elevii s-au așezat pe scaune într-un cerc mare ; undeva în acel cerc de scaune, se afla și profesorul așezat pe un scaun ca elevii săi. Profesorul le-a propus să discute despre apă, despre om și apă, despre olandezi și mare ; s-a discutat despre apă (formula chimică, starea fizică, circulația apei în natură, compoziția în apă a unor alimente, apa în organismele vii, fenomene meteorologice, apă potabilă și apa industrială ș.a.) și despre mări și oceane (întindere, repartizare geografică, floră și faună marină, cucerirea mărilor, navigație, canalele olandeze, terenurile cucerite de sub mare ș.a.).

Am remarcat spiritul deschis al discuțiilor, deprinderea elevilor de a dialoga cu respect față de opiniile exprimate de colegi și o anumită tehnică de intervenție în discuție marcată de cîte un consemn care semnifica „vreau să fac o completare" sau „vreau să viu cu o idee nouă."

Aproape de capătul celor două ore de dezbatere (subliniată de tot felul de exclamații, reprize de hohote de rîs și dominată de o atenție extrem de încordată din partea fiecărui elev față de fiecare alt elev care lua cuvîntul) profesorul le-a propus să facă un „proiect de activitate" pentru a doua zi. Din propunerile făcute de elevi a reieșit că „proiectul de activitate" să cuprindă următoarele șapte subteme :

1. Ce-ar fi dacă ar dispărea apa ? ; 2 Coastele periculoase ale mărilor ; 3. În largul mărilor ; 4. Ploaia care ne vine prin robinet (și canale) ; 5. Marea furioasă ; 6. Pe aici altă dată era mare ; 7. Vrăjitorii apei (de la căutătorii de izvoare, la inginerii constructori de diguri, porturi și canale).

Prin liberă opțiune, elevii s-au împărțit în șapte grupuri de lucru (de cîte treicinci elevi) fiecare grup asumîndu-și pentru lucrul de a doua zi, cîte o subtemă.

În ziua următoare, fiecare grup s-a așezat în jurul cîte unei mese de lucru, a scris pe un carton (pus la masa de lucru) subtema și numele elevilor din grup și a avut o scurtă discuție pentru organizarea lucrului și repartizarea sarcinilor de lucru între elevi.

Activitatea — observată de noi — a constat în principal, în următoarele :

a. alegerea unor manuale și a altor cărți din biblioteca (cu raft liber și fișiere) anexă a sălii de clasă ;

b. lectură din cărțile respective, alegerea și transcrierea unor fragmente, rezumarea unor capitole, extragerea pe fișe a unor idei, reproducerea unor schițe și desene ș.a. ;

c. lucrări cu materiale (efectuarea unor decupaje din hîrtie, mulaje din plastilină, machete ș.a.) ;

d. studiul unor albume, diapozitive, diafilme și al unor filme documentare de scurt metraj (toate acestea cu ajutorul profesorului).

Elevii au lucrat independent efectiv cele două ore pe care le-au avut la dispoziție, iar unii au apelat cînd și cînd la profesor, pentru a-i ajuta la lucru. Elevii s-au mișcat tot timpul (la bibliotecă, la cutiile cu materiale), într-o atmosferă de lucru, de respect reciproc și de grijă pentru a nu se stînjeni unii pe alții.

În a treia zi după amiază, adunați din nou în cerc pe scaune, de astă dată cu cîte o măsuță în față pentru fiecare grup de elevi (pe care se aflau lucrările efectuate) discuția a continuat, ca o modalitate de valorificare a muncii desfășurate în ziua precedentă.

Am observat în mod special, faptul că elevii reținuseră cu multă fidelitate dezbaterile din prima zi de punere în discu-

ție și de elaborare a proiectului. Pe baza studiului și a lucrărilor făcute în ziua a doua, elevii corectau unele greșeli și lipsuri din dezbaterile ce avuseseră loc în prima zi.

Profesorul a intervenit rar și nu a făcut nici un fel de concluzii, mulțumindu-se să precizeze cînd și cînd caracterul de concluzie al unora din cele expuse de elevi. În timpul dezbaterii „finale", unele dintre grupe și-au schimbat între ele fișele de lucru, rezumate, indicații de surse de informații, lucrări cu materiale ș.a.

Școala fără clase se sprijină, așadar, pe o formulă organizatorică originală, pe o anumită structurare a disciplinelor și pe un model de activitate independentă în grupa elevilor. După patru ani de experimentare, școala va putea comunica unele rezultate privind atît nivelul dezvoltării elevilor, cît și reducerea procentului de elevi rămași în urmă (sau care să repete clasa).

SUMARĂ ANALIZĂ CRITICĂ A UNOR CURENTE PEDAGOGICE CONTEMPORANE

Prof. ELVIRA CREȚU

Relația profesor-elevi constituie, la ora actuală, una din problemele în jurul căreia centrează cele mai variate cercetări din domeniul pedagogiei.

Ce-i drept, educatorul și educatul, priviți ca factori dinamici, corelativi, ai aceluiași proces dialectic, cumulează toate elementele metodologice, indiferent de nivelul pe care se situează acestea și indiferent din ce perspectivă sînt proiectate : pedagogică, psihologică, sociologică ori filozofică.

Solicitat intens, de cele mai variate și mai acute imperative sociale, învățămîntul încearcă soluții tot atît de variate. În strădania de a răspunde prompt la soluționarea problemelor legate de realizarea obiectivelor educative propuse, unele din soluții nici nu au răgazul să-și formuleze epilogul căci, mai ales în condițiile etapei actuale de dezvoltare socială, ritmul în care se produc transformările, pe toate versantele societății, fiind atît de rapid, stabilitatea obiectivelor educative a devenit extrem de relativă. Se explică lesne, așadar, de ce evantaiul tipurilor de strategii didactice este atît de larg, deși finalitatea pedagogică, cel puțin aparent, vizează același țel : formarea unei personalități cît mai apropiată de modelul societății respective.

Pentru a decreta însă dreptul la prioritate ori la persistență a unuia sau a altuia din modelele propuse, nu trebuie ignorată poziția de pe care aceste modele sînt elaborate, poziție determinată, bineînțeles, de caracterul structurii social-politice a societății respective. În acest sens, este semnificativ efortul foarte evident ce se depune, în societatea socia-

listă, de a elabora un model strategic educativ prin intermediul căruia tipul de personalitate umană, ca rezultat al educației, să corespundă cît mai mult cerințelor societății socialiste. Se are în vedere, astfel, ca dinamica procesului instructiv-educativ să fie în deplină concordanță cu dinamica structurii social-economice. În acest caz, relația dintre individ și societate nu mai poate avea un caracter antagonist. Educatorul societății socialiste, orientat de o înaltă conștiință social-politică, formată pe baza concepției științifice despre lume și viață — concepția marxist-leninistă, nu poate pierde din vedere unitatea dialectică dintre scopurile educației și cerințele obiective ale societății într-o etapă determinată. Într-o astfel de societate, punerea de acord a intereselor individului cu interesele societății poate fi ridicată la nivel de identitate.

1. Dacă învățămîntul tradițional, în unele din elementele sale, este apreciat astăzi în termeni negativi și repudiat pentru consecințele sale nesatisfăcătoare, în cele mai multe cazuri, aspectul asupra căruia sînt îndreptate criticile îl constituie, în primul rînd, raporturile în care s-au aflat, de-a lungul veacurilor, elevul cu profesorul. Modelul pedagogic de raport profesor-elevi reprezintă, în condițiile didacticii tradiționale, expresia foarte evidentă a poziției de subordonare integrală a elevului față de profesorul său. În această viziune, elevul este considerat un „recipient gol" în care urmează să se toarne un conținut informațional, pe care elevul să-l memoreze, fără drept de critică și să-l reproducă în conformitate cu regulile impuse. Un astfel de raport, cunoscut tuturor ca tipul autocrat, excesiv direcționat, definește, după H.M. Müller [1], esența educației autoritare care urmărește afirmarea maximă a intereselor părții celei mai puternice (educatorul). Dacă confruntăm această concepție cu una din tezele fundamentale ale marxism-leninismului, potrivit căreia educația este fenomenul de reproducere a societății prin școală, putem conchide că un astfel de tip relațional nu poate fi generat decît într-o societate împărțită în clase antagoniste, respectiv dominanți și dominați : primii ordonă, ceilalți execută.

Transpus în condițiile specifice procesului de învățămînt, modelul se traduce astfel : profesorul dispune — elevul se supune, profesorul instruiește — elevul învață. Acest tip de relație este cunoscut în sinteza clasică sub formula : „magister dixit".

Nu ne putem îngădui o analiză de detaliu a relației pedagogice tradiționale, caracterizată printr-un directivism excesiv, pînă la expresii de tip herbartian, în școala burgheză, dar este suficient să subliniem ideea că produsul „pedagogic" al acestui stil a creat contrastul decisiv, favorabil unor puternice reacții.

2. Dorința aprigă a unui număr tot mai mare de pedagogi de a descătuşa elevul de tutelă și de a-i crea un climat propice dezvoltării individualității sale a constituit germenele apariției unei concepții total liberale, potrivit căreia, elevul este situat în centrul acțiunii educative, lăsat să-și manifeste nestînjenit spontaneitățile.

Reluată de la J. J. Rousseau și cultivată în felurite nuanțe de curentele „Școlii noi", această concepție pedocentristă este relevantă pentru tot ce a creat și creează încă pedagogii de tipul laissez-faire. Situat la polul opus tipului riguros tutelat, climatul pedagogic liberal nu s-a dovedit prin nimic superior, iar consecințele sînt evidente pentru a-i dezvălui esența.

În primul rînd, o astfel de concepție duce, implicit sau explicit, la situarea individului în afara societății și a scopurilor acesteia, ceea ce practic este imposibil. Potrivit uneia din tezele funda-

mentale ale marxim-leninismului, referitoare la interacțiunea dintre om și societate, cu cît individul este mai profund angajat în acțiunea de creare și transformare a condițiilor obiective, cu atît mai mult se transformă pe sine însuși, iar adeziunea la interesele generale apare ca urmarea firească a mobilurilor sale interne. Strălucit subliniată la recenta Conferință a cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior, de către secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, această idee devine pîrghia acțiunilor educative în rîndul tineretului. Nici un elev, nici un tînăr nu trebuie lăsat să nutrească ideea că ... „altcineva din afară trebuie să se îngrijească de bunurile ce le sînt necesare"[2].

În al doilea rînd, pe baza datelor obținute prin cercetările care s-au făcut (Bandura și Walters — 1963), s-a demonstrat că numărul mare de tineri agresivi și delincvenți juvenili se recrutează din produsul acestui sistem educativ. Rezultă deci că un comportament pedagogic de acest tip nu constituie o soluție, nici chiar în ipoteza că prima intenție care a stat la baza unei astfel de concepții a fost aceea de a eradica comportamentul autoritar, ceea ce i-a condus pe unii pedagogi la concluzia reactivării autoritarismului, deși nenumăratele manifestări de protest ale tineretului din țările occidentale sînt o dovadă grăitoare a neputinței unei societăți bazate pe exploatare — indiferent de unele măsuri sporadice luate — de a rezolva problemele grave cu care se confruntă populația acestor țări. În acest fel se „ignorează" adevăratele contradicții sociale, cauzele generatoare ale acestora, precum și modalitatea înlăturării lor.

3. O altă încercare de a emancipa actul educativ de rigorile directivismului excesiv și ale autorității absolute, o constituie aceea care a generat, în ultimele decenii, mai ales în țările occidentale, un nou curent, denumit, prin termenul introdus de D. Zimmermann, nondirectivism ; paternitatea concepției aparține de altfel, aproape în măsură egală, lui C. Rogers, C. Faucheux, d'A de Peretti, Max Pagès ș.a.

Raportul pedagogic de tip nondirectivist este axat pe ideea că influențarea individului este reductibilă la actul de efort al pedagogului de a „pătrunde", de a se „identifica", printr-un proces de fuziune, cu esența educatului, individualitatea acestuia trebuind să se manifeste într-o manieră strict personală, în conformitate cu impulsurile și tendințele lui. Or, a delimita rolul educatorului la simpla constatare a facturii psihice a copilului și a nu-l stimula la o activitate determinată, orientată către un scop socialmente justificat, înseamnă a nega rolul educației și forța acesteia. *A începe procesul educativ prin a cunoaște elevul cu toate particularitățile lui este o teză bine cunoscută, a cărei eficiență a fost verificată științific și care constituie un element important al concepției materialist-dialectice despre educație.* Potrivit sistemului de lucru nondirectivist, educatorul trebuie să i se alăture educatului, într-o încredere absolută, urmînd calea desemnată de dorința acestuia.

Care sînt consecințele care acuză grav acest tip de relații ?

a) A opera numai în zona afectivă și a intereselor strict individuale, indiferent de ce natură sînt aceste interese, înseamnă a nu stimula capacitatea de cunoaștere necesară înțelegerii și interpretării fenomenelor lumii obiective și a legităților acestea. Fenomenele naturii și ale societății trebuie cunoscute în înlănțuirea lor cauzală, ceea ce nu este posibil fără stimularea și direcționarea susținută a proceselor cognitive, știut fiind faptul că viața socială și viața individuală — așa cum arăta Marx — nu

trebuie să se opună una alteia. Participarea afectivă a individului în procesul cunoașterii este de necontestat (N. Padellaro [3]), chiar în momentele în care actul cunoașterii se extinde mult peste limitele senzorialului, în sfera largă a abstracțiunilor, dar afectivul trebuie cultivat și raportat neîntrerupt la ansamblul cerințelor societății respective.

b) Se știe apoi că una din funcțiile educației este aceea de a încorpora, în formația individului, cultura societății în care trăiește, [4] iar la rîndul său individul, produs al relațiilor sociale, să îmbogățească tezaurul cultural, la nivele mai ridicate, cu noi valori, care să-și tragă seva din realitățile concrete ale societății în care trăiește.

Astfel, în procesul educației se impune a lua în considerație atît individul ca entitate bio-socială cît și societatea în care îl proiectăm, deoarece spre deosebire de celelalte specii, omul este, în măsură egală, colectiv și individual. Mai mult, „la om noutatea constă în faptul că transmiterea exterioară sau educativă (în opoziție cu transmiterea ereditară sau internă a instinctului) a ajuns la asemenea organizare încît a putut genera civilizații"[5].

Marile obiective economice, nebănuitele descoperiri științifice și tehnice, minunatele creații artistice poartă în ele forța invincibilă a omului, modelat în interacțiune cu ambianța socială. Produs al relațiilor sociale, omul este totodată făuritorul acestora. Abordată de pe poziții marxist-leniniste, această idee constituie teza care stă la baza elaborării Programului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și implicit programul dezvoltării multilaterale a individualității umane, în condițiile societății noastre [6].

Realizarea marilor deziderate ale pedagogiei, de a construi un model ideal de relație pedagogică, impune cu necesitate folosirea cu măiestrie, în activitatea complexă educativă, a cuceririlor științei, a legilor acesteia referitoare la raportul individ-societate, ambele entități luate ca factori dinamici, corelativi ai aceleiași realități. Iată de ce este justificat să credem că numai abordarea interdisciplinară a fenomenului educativ poate deschide perspectiva situării corecte a educatului față de educator și față de societate.

4. Multe state ale lumii gîndesc astăzi situația educațională în sens interdisciplinar și legiferează chiar măsuri pînă la nivel de reforme. Dovadă, în acest sens, sînt acțiunile de restructurare a programelor de învățămînt, în special pentru clasele de pe treptele inițiale ale școlii generale (R. F. Germania, Franța, Austria, Belgia, Suedia). Dar aceasta nu rezolvă probema. Aspectul pedagogic, în sens metodologic-didactic, încă nu este pus de acord cu sistemul de organizare a conținutului. Modalitățile de lucru ale elevului cu profesorul, sau mai bine-zis ale profesorului cu elevul rămîn încă sub incidența concepțiilor, orientărilor filozofice pe poziția cărora sînt orientate sistemele pedagogice, ca expresie a structurii social-economice a statelor respective.

5. O mare speranță pe care o nutresc pedagogii, în sensul de a apropia activitatea didactică de ceea ce trebuie să fie ea, se sprijină pe contribuția adusă de tehnică și pe introducerea mijloacelor moderne în procesul de învățămînt. Se consideră că generozitatea cu care tehnica modernă pune la dispoziția școlii auxiliare, din ce în ce mai perfecționate, simpla așezare a elevului în fața mașinii de învățat ar elimina definitiv profesorul de pe mapamond, că elevul și-ar deschide spiritul, iar exactitatea cu care au fost construite mașinile și programele lor ar duce în mod automat la exactitatea rezultatelor educative. Utopie! Cea mai

elementară analiză respinge o astfel de ipoteză. Fără a minimaliza contribuția pe care o aduce tehnica în domeniul auxiliarelor didactice, nimeni nu poate admite teza că mașinile de învățat pot constitui suportul numărul unu al actului educativ. Este adevărat că instruirea programată, cu sau fără mașini, reprezintă un succes incontestabil al științei, prin cibernetizarea proceselor sociale, inclusiv educația, dar prezența profesorului este tot atît de necesară ca și prezența mașinii însăși, iar pregătirea psihopedagogică a acestuia trebuie situată la același rang. Dacă dobîndirea cunoștințelor, prin acest sistem, se bucură de o sistematizare riguroasă, iar progresul elevului este evident, în privința modalităților de asimilare a conținuturilor informaționale, formarea personalității rămîne necompletă, căci actul educativ nu se reduce numai la acumularea de cunoștințe. Pe linia educării intelectuale, rezultatele obținute prin instruirea programată sînt impresionante, fiind vorba de aptitudini neverbale [7], dar condițiile în care se formează și se afirmă deprinderile manuale, aptitudinile creatoare, conduita morală, în special, reclamă cu necesitate prezența educatorului.

Problema pe care și-o pune pedagogia științifică la ora actuală este aceea a formării unui nou tip de educator. Nu în mod întîmplător se emit astăzi cele mai multe teorii referitoare la personalitatea educatorului și la modalitățile de pregătire a acestuia, în conformitate cu exigențele profesiunii exercitate într-o societate dominată de știință. În acest sens este justificat raționamentul : dacă toate domeniile reclamă buni specialiști, educația cu atît mai mult. Formularea dată de tovarășul Nicolae Ceaușescu în Expunerea prezentată la Consfătuirea de lucru a activului de partid din 9 iulie 1971 devine, pentru noi, un principiu fundamental al activității de pregătire a cadrelor didactice : „Toți profesorii, toți învățătorii, trebuie să fie și specialiști și educatori" [8].

Un model didactic teoretic, elaborat de pe poziții științifice, trebuie să aibă în vedere relația indisolubilă ce trebuie stabilită între logica științei, ca element de influențare a conștiinței, și legile interne ale constituirii și evoluției structurilor psihice umane. Căci, atîta vreme cît modelul didactic, în baza căruia se elaborează strategiile didactice, nu va cuprinde raportul dintre conținutul diferitelor structuri psihice și specificul sarcinilor practice la care este solicitat individul, acest model va rămîne necomplet și deci ineficient. Practica școlară a demonstrat că, în toate cazurile în care una din componentele sistemului psihic, fie ea de ordin cognitiv, motivațional ori conativ, a fost omisă, minimalizată ori neglijată, în ansamblul acțiunii educative, dezvoltarea copilului și pregătirea lui pentru viață a fost necompletă, unilaterală.

Potrivit uneia din trăsăturile fundamentale ale procesului de învățămînt, de a se desfășura ca un sistem de autoreglare, în acțiunea educativă trebuie să se raporteze neîntrerupt specificul influențelor exercitate din exterior la specificul organizării interne a elementelor structurale ale personalității, interpretată prin atributele ei definitorii : integralitatea și unitatea.

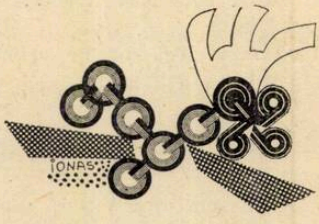
În acest sens, subliniem încă o dată ideea că orice act educativ, în sensul științific al termenului, nu poate izvorî decît dintr-o concepție științifică despre lume și viață, care nu poate fi alta decît concepția marxist-leninistă. Datorăm astfel filozofiei marxist-leniniste meritul de a fi construit modelul acțiunii de transformare revoluționară a societății și prin aceasta modelul de influențare a conștiinței oamenilor. De aceea, nici un educator al societății noastre socialiste nu poate conduce actul educativ fără să

aibă viziunea limpede asupra raportului dintre individ și societate și aceasta se poate realiza, în primul rînd, prin însușirea temeinică a filozofiei marxist-leniniste și aplicarea ei creatoare în fiecare activitate desfășurată cu elevii. Un randament educativ optim se obține printr-o acțiune susținută de influențare a conștiinței elevilor, nu prin dictoane, imperative, ci printr-o activitate de prestigiu, impulsionată de convingerea și dorința sinceră de a modela omul, de a-l călii cu sîrguință și dragoste, de a-l armoniza cu societatea în care va trăi.

Umanismul, democratismul, patriotismul fierbinte, înalta principialitate marxistă — susținute de o puternică vocație pedagogică — constituie premisele fundamentale ale eficienței acțiunii de modelare a elevilor. În prezența unei astfel de autorități pedagogice, elevul devine receptiv, adeziunea la știință și la problemele politico-sociale este certă, ideologicul și politicul se îngemănează în conștiința lui, printr-o puternică pîrghie a acțiunilor viitorului cetățean.

BIBLIOGRAFIE

1. H. Müller, *Rezultate ale unor cercetări privind interacțiunea socială dintre profesori și elevi și consecințele acestei interacțiuni*, „Revista de pedagogie" nr. 11, 1972, p. 84.
2. N. Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, „Scînteia" din septembrie, 1974.
3. N. Padellaro, *Școala medie și problemele ei didactice*, trad. E.D.P., București, 1972, p. 21.
4. R. Linton, *Fundamentul cultural al personalității*, *Editura științifică*, București, 1968, p. 93.
5. J. Piaget, *Biologie și cunoaștere*, Ed. „Dacia", Cluj, 1971, p. 377.,
6. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1974, p. 23.
7. B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, *trad.* E.D.P., București, 1971, p. 177.
8. N. Ceaușescu, *Expunere prezentată la Consfătuirea de lucru a activului de partid*, „Scînteia" din iulie 1971, nr. 8845.



SUMARUL TEMATIC AL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1974

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ LA JUBILEUL CELOR 30 DE ANI DE LA ELIBERARE

* * *	— Înflorirea și propășirea școlii românești	7—8	3
ELENA BĂRBULESCU, DUMITRU STOICA	— Dimensiunile actului educativ din comuna Scornicești-Olt	5	35
ȘTEFAN BĂRSĂNESCU	— Pedagogia românească contemporană și direcțiile ei de dezvoltare . . .	7—8	15
AUREL BOLD	— Dezvoltarea învățământului în județul Dolj în anii construcției socialiste	5	28
VASILE BUNESCU	— Direcții de modernizare a învățământului românesc	7—8	24
EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI și VALENTINA FILIPESCU	— Cercetări de didactică în slujba perfecționării învățământului . . .	7—8	33
A. FĂRCAȘ	— Patru decenii de catedră	6	12
LEONIDA FLOREA	— Școala în primul județ cooperativizat al țării	7—8	57
LUMINIȚA GHIVIRIGĂ	— Tradițional și modern în relația profesor-elev din școala noastră actuală	7—8	37
IULIAN NICA	— Cercetarea pedagogică, factor de perfecționare a învățământului . .	7—8	11
NADIA NICOLESCU	— Literatura pedagogică românească postbelică	7—8	51
ILIE POPESCU-TEIUȘAN	— Forța educativă a istoriografiei pedagogice progresiste românești . . .	7—8	46
ION POPOVICI	— Dinamica învățământului din județul Bacău în anii de după Eliberare . .	4	26
ION T. RADU	— Dinamica dezvoltării învățământului în anii construcției socialiste . . .	7—8	28
DUMITRU SALADE	— Școala și pregătirea forței calificate de muncă	7—8	19
DINCA SOARE	— Aproape de elevi	5	40
O. ȘAFRAN	— Locul educației morale în procesul formării multilaterale a elevului . .	7—8	41
MARIA TOMA și SILVIU CERCEA	— Un vis împlinit	5	42

EDUCAȚIA MORAL-POLITICĂ A ELEVILOR

JULIETA ALEXANDRU	— Imaginea familiei în desenele copiilor și adolescenților	5	64
EMIL BÎLDESCU	— Demografia și pedagogia	1	96
MIHAI BOGDAN	— Elemente pentru elaborarea taxonomiei obiectivelor educării morale a elevilor	3	11
G. BOTEZ	— Politica demografică și școala . .	1	93
GHEORGHE BUNESCU	— Idealul educativ în lumina Programului P.C.R.	12	23
MARIN CĂLIN	— Etica activității personalului didactic		
EM. DIMITRIU	— Principii metodologice ale educării moral-politice a elevilor . . .	9 3	7 5
GHEORGHIȚA FLEANCU	— Pionieria și cultivarea responsabilității copiilor față de învățătură . .	4	13
CONSTANTIN GHEORGHE	— Școala și profilul spiritual al omului nou	6	7
NICOLAE MITROFAN	— Influența unor factori psihosociali asupra activității rezolutive a elevilor	9	24
PAVEL MUREȘAN	— Intensificarea vieții în grup și trăirile etice ale elevilor	3	24
STELIANA NĂSTĂSESCU	— Rolul pedagogiei preventive în munca educativă cu copiii-problemă .	5	22
STELIANA NĂSTĂSESCU	— Umanismul socialist — fundament al perfecționării învățământului . . .	12	15

CONSTANTIN PARFENE	— Educația comunistă prin studiul literaturii în școală	12	30
PAVEL PETROMAN și PETRU RADU	— Elevii, coparticipanți în procesul formării propriei personalități . .	6	20
VIRGILIU RADULIAN	— Contribuția pionieriei la educația revoluționară a copiilor	4	5
PALIȚA SILVESTRU	— Surse subiective ale supraîncărcării în activitatea extrașcolară . . .	6	50
STANCIU STOIAN	— Integrarea educațională în modelul ales	9	3
ION N. SUȘALĂ	— Pentru o autentică educație artistică plastică a elevilor	6	84
I. TEODORESCU	— Psihologia relațiilor interindividuale la nivel de microgrup	6	14
IOAN TUDOR	— Funcția formativ-educativă a cercurilor de științe sociale	7—8	103
LEON ȚOPA	— Integrarea învățămîntului în sistemul educației permanente	2	5
LEON ȚOPA	— Categoriile didactice în perspectiva educației permanente	9	9
ION VÂLCIU	— Probleme ale tematicii orelor de dirigenție	3	31
MARIN VIȘAN	— Programul Partidului Comunist Român, călăuză în acțiunea de făurire a personalității multilateral dezvoltate	11	7
ION VÎNĂTORU	— Cultivarea gîndirii dialectice a elevilor — sarcină etică a predării științelor sociale	3	18

PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

V. ALEXANDRESCU, E. LIPOVEANU	— O metodă de evaluare a nivelului de pregătire a elevilor la matematică .	5	44
SANDU ALEXANDRU	— Sistem practic de studiu pe niveluri succesive al desenului practic . .	3	79
PAVEL APOSTOL, STELIANA STERIAN, DUMITRU CRISTEA	— Cercetarea educațională și perfecționarea personalului didactic . . .	2	18
ȘTEFAN BĂRSĂNESCU	— Teoria evoluției și pedagogia .	5	6
SILVESTRU BOATCĂ	— Programul prelungit — o necesitate pentru școală, pentru societate . .	10	37
AL. BOJIN	— Lecția despre „arta scriitorului“ .	2	42
ION GH. BORCA	— Cunoașterea și aprecierea cadrelor didactice	3	37
TIBERIU CĂLIMAN	— Evaluarea rezultatelor instruirii problematizate printr-un test neverbal de inteligență	3	62
CEZAR CĂȘERIU	— Evaluarea randamentului elevilor la științele biologice	5	59
IOAN CERGHIT	— Reconsiderarea metodologiei în condițiile integrării organice a învățămîntului cu cercetarea științifică și cu producția	12	8
EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI și VALENTINA FILIPESCU	— Perfecționarea manualelor școlare .	4	48
EMILIA CONSTANTINESCU și VALENTINA FILIPESCU	— Sarcinile învățămîntului și cercetării pedagogice în lumina documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R. . .	11	3
ROMEO DĂSCĂLESCU	— Generalizarea treptei I a liceului — eveniment de excepțională însemnătate politică și pedagogică . . .	5	3
FLORICA DEFTU	— Folosirea elementelor de istorie locală în predarea lecțiilor de marxism-leninism	9	20
EM. DIMITRIU	— Perspective ale inovării în învățămînt în lumina proiectului de Program al P.C.R	10	3
CONSTANTIN DINU și IOANA LUNGU	— Corelarea istoriei cu celelalte discipline din domeniul științelor sociale	11	22

ION DOBRE	— Metoda grafică în predarea și studierea pedagogiei	3	74
ION DOBRE	— Testul — metodă de verificare a cunoștințelor	9	41
GHEORGHE DOBRE	— Legile compoziției și creativitatea la elevi	5	69
MARIA DRĂGUT	— Învățarea prin descoperire, mijloc de stimulare a gîndirii creatoare a elevilor	12	34
LIVIU FILIMON	— Învățămîntul fără repetență	6	12
IULIU FERENCZI și colaboratorii	— Aspecte ale tehnologiei instruirii problematizate	3	44
E. FISCHBEIN, I. MÎNZAT și ILEANA BĂRBAT	— Formarea deprinderilor de investigație științifică la adolescenți	6	37
LUMINIȚA GHIVIRIGĂ, TOMA STAN	— Specificul procesului instructiv-educativ în condițiile școlii unice	10	42
THEODOR HRISTEA	— Paronimia și importanța ei în procesul de predare a limbii române	2	49
ANA MARIA ICHIM	— Motivațiile învățării	7—8	67
FEY LÁSZLÓ, FEY ISTVAN	— Sistemul de notare și evaluarea cunoștințelor	7—8	90
SANDU LĂZĂRESCU	— Ce și cît trebuie să citească elevii în raport cu nivelul de vîrstă	7—8	108
VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA	— Predarea integrată a științelor naturii	11	18
CONSTANTIN MARINESCU	— Funcțional și estetic în echipamentul școlar	4	67
CECILIA MELINESCU	— Nota —cumul de semnificații și implicații	9	39
TUDOREL MIRESCU și ANTONINA CARABOGDAN	— Evaluarea asimilării și aplicării cunoștințelor prin problematizare	7—8	73
GEORGETA MUNTEANU, SMARANDA LELUȚIU	— Tehnologii noi în lecțiile de limba română	12	26
DUMITRU MUSTER	— Tehnica elaborării testelor docimologice	9	33
IOAN NEACȘU	— Premise metodologice și operaționale în studierea motivației învățării	7—8	83
MARIA NEACȘU	— Corelația dintre desen și celelalte obiecte de învățămînt	7—8	97
ADRIAN NECULAU	— Indicatorii autorității profesorului	6	25
GEORGE NESTOR	— Activitatea cadrelor didactice în afara orelor de clasă	4	26
GEORGE NESTOR	— Învățător și cetățean	4	28
OLGA OPREA	— Despre terminologia pedagogică	10	50
EMIL PĂUN	— Exigențe actuale ale pregătirii personalului didactic	12	12
CONSTANTIN PĂUNESCU	— Sistemul de referințe al psihopedagogiei speciale	5	14
PAVEL PETROMAN	— Studiul individual în școala cu program prelungit	10	38
VICTOR POPA	— Elemente de problematizare în lecțiile de istorie	10	16
VASILE POPEANGĂ	— Relațiile interinstituționale ale școlii	2	13
GHEORGHE RADU, FLORICA NICOLESCU	— Prospectarea învățămîntului ajutător pe baza evaluării eficienței lui actuale	2	23
ION T. RADU, NICOLAE OPRESCU	— Evaluarea rezultatelor învățămîntului general din punct de vedere al școlarizării generațiilor	10	10
MIRCEA RĂDUCANU	— Școala unică — formă de perfecționare a organizării și conducerii procesului de învățămînt	10	46
LOUIS ROMAN	— Modalități specifice de desfășurare a lecției moderne de istorie	2	35
VIORICA SPIREA	— Fiecare lecție un proces de creație	3	70
ION GH. STANCIU	— Rolul învățămîntului în transformarea revoluționară a societății	12	3
STANCIU STOIAN	— Pedagogia românească în anii construcției socialiste	11	11
ANDREI STRATULAT	— Reprezintă corigențele și repetența mijloace de ameliorare a pregătirii elevilor ?	9	16

COSTIN ȘTEFĂNESCU și VIOLETA APOSTOL	— Cercetarea concretă a evaluării randamentului școlar	9	30
V. ȘTEFĂNESCU, F. GLOD și T. POPA	— Studiul calculului vectorial în gimnaziu și liceu	2	31
ION VERDEȘ	— Probleme ale graficii manualelor școlare	4	60
C. ZAHIRNIC, JEANA ȘTEFĂNESCU	— Cerințe psihologice în prezentarea cărții școlare	4	54
ANTON ZEILER	— Abordarea interdisciplinară a temelor în activitatea de cercetare a elevilor	6	31
DEZBATERE :	— Bacalaureatul (participă : *Zina Sîrbu, Rodica Alexandru, Ion Cîmpeanu, Aurel Stroe, Rodica Butnaru*) . .	2	76
	— Bacalaureatul (participă : *I. Comănescu, T. Opriș, T. Novac*) . . .	3	95
	— Bacalaureatul (participă : *O. Safran, I. Drăgan, D. Finaru, C. Prisecaru*)	4	75
* * *	— Perfecționarea metodică și de specialitate a cadrelor didactice . . .	12	38

IV. ACTIVITATEA TEHNICO-PRODUCTIVĂ ÎN ȘCOALĂ

CONSTANTIN BARON	— Eficiența instruirii practice a elevilor de liceu în procesul de producție .	6	73
DIDINA BĂRBULESCU	— Mutații calitative în realizarea educației tehnologice a elevilor din învățămîntul general	12	19
PETRE BĂRBULESCU	— Ergonomia muncii în atelierul-școală	1	31
PETRE BĂRBULESCU, VALENTINA VIȘAN,	— Metodologia pregătirii psihopedagogice și generale de specialitate a maiștrilor-instructori	7—8	61
NICOLAE DINU	— Forme eficiente ale integrării școlii cu producția	11	35
ION DRAGU	— Pregătirea tineretului pentru integrarea în producție	1	27
TEODOR GAL	— Maistrul-instructor și perfecționarea tehnologiei didactice în desfășurarea activității tehnico-productive . .	1	40
GERGELY IGNÁC	— Cercul de chimie — important mijloc de pregătire a elevilor pentru munca productivă	11	39
AL. ISTRĂȚOIU	— Aplicarea cunoștințelor teoretice în activitatea tehnică-productivă . .	11	27
MARIA NEAGOE	— Factori motivaționali în activitatea tehnico-productivă	1	47
GH. OLTEANU	— Cercetarea experimentală agricolă, formă superioară de organizare a activității practice a elevilor din mediul rural	2	55
DUMITRU OZUNU	— Obiective școlare cu rol preponderent în dezvoltarea aptitudinilor tehnice	11	30
TEODOR ROMAN	— Politica pregătirii forței de muncă în raport cu nevoile economiei locale și naționale	1	12
D. SALADE, R. CIUREA	— Contribuții la o pedagogie a muncii	1	5
FILIMON TURCU	— Cultivarea curiozității și a spiritului de investigație al elevilor prin activitatea în atelierul-școală . . .	1	53
G. ȚECULESCU	— Cooperarea școlii cu uzina în activitatea de pregătire tehnico-productivă a elevilor	1	22
VALENTINA VIȘAN	— Eficiența pedagogică a pregătirii tehnico-productive a elevilor din mediul rural	1	57
MIRCEA VLĂDUȚ	— Pregătirea tehnico-productivă a elevilor din învățămîntul preșcolar și general obligatoriu	1	18
IOSIF VONHÁNZ	— Importanța bricolajului în pregătirea tineretului pentru muncă . . .	1	64
CONSTANTIN WANYOREK	— Îndrumarea tînărului către locul de muncă potrivit	6	78

V. ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

FLORICA ANDREESCU	— Activitățile cu conținut matematic în grădinița de copii	6	55
VERONICA BÎRLĂDEANU	— Pregătirea pentru școală a copiilor din casa de copii preșcolari . . .	10	23
AUGUSTA BEIAN	— Activizarea elevilor la lecțiile de istorie prin utilizarea diafilmelor .	1	76
AUGUSTA BEIAN ELIZA BURTEA	— Relația afectivă învățător-școlar mic	12	44
	— Creșterea eficienței predării gramaticii	3	87
AURELIA CRIVEANU	— Utilizarea de procedee și metode active la lecțiile de istorie	12	42
VALERIA și FLORIAN DIȚULEASA	— Cîteva observații privind alcătuirea programului de citire și gramatică la clasele I—IV	3	90
VALERIA DRĂGOI și TEODOR DRĂGOI	— Inovări în predarea citirii . . .	6	63
MARIA ENĂȘESCU	— Cauze care generează supraîncărcarea	3	83
M. I. GEORGESCU-BOȘTINA	— Mijloace de individualizare a învățămîntului	11	49
MAUD MARIA GHENA	— Fenomenul de rămînere în urmă la învățătură în contextul său cauzal .	5	72
MARIA GOȚIA	— Confecționarea și folosirea materialului didactic „vizual" pentru consolidarea cunoștințelor gramaticale . .	4	39
DUMITRU GRIGORIU	— Colaborare și cooperare eficientă între grădiniță și școală	10	21
MARIA IVĂNESCU	— Gîndire, acțiune și creativitate în orele de dezvoltare a vorbirii la clasă	6	69
MIHAI KRAMER	— Rolul compunerilor literare în dezvoltarea gîndirii critice în primele clase	9	56
RELY MIHALEVICI	— Sistem de exerciții și jocuri verbal-literare cu nuanță creatoare . . .	5	77
PAULINA MORAR	— Dezvoltarea vorbirii în limba română a elevilor de alte naționalități . .	2	70
MARIA NICOARĂ. ANA BEDELEANU	— Cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii la preșcolar și școlarul mic	9	49
OLGA OPREA	— Coordonate pedagogice ale acțiunii de prevenire și recuperare a retardării școlare	1	69
MIHAIL OPRESCU	— Folosirea linioarei de unire în scrierea elevilor mici	10	29
OLGA PĂUN, ROZALIA PAȘCA	— Activități în completarea la orele de matematică la clasa I	10	33
MARCELA PENEȘ	— Școlarul mic în fața întrebărilor . .	1	78
MARCELA PENEȘ	— Ora de activități libere la clasa I și conduita morală a școlarului . .	5	84
AURELIA PROFETA, FLORICA GLOD I. T. RADU, ELEONORA POP, FLORICA ȘOVAR	— Fișe pentru munca independentă a elevilor la matematică, la clasa I .	11	53
	— O nouă etapă în activitatea instructiv-educativă din grădinițe . . .	11	43
PRECUP ROMAN	— Modalități de realizare a relației învățător-elevi la clasele I—IV . . .	9	53
NICOLAE ROȘUȚ	— Optimizarea predării istoriei la clasa a V-a	2	63
ELENA SOMEȘAN	— Contribuția povestirii istorice la educația patriotică a preșcolarilor . .	9	46
ION ȘERDEAN	— Prin perfecționarea tehnologiei didactice la evitarea supraîncărcării elevilor	2	58
MARIA TAIBAN	— Accentuarea caracterului formativ-educativ al procesului de cunoaștere a mediului înconjurător	6	59
ENEA LUDOVIC TODEA și MIRCEA TODEA	— Folosirea vetrei istorice locale în predarea istoriei	4	35
ANTON VASILESCU	— Creativitatea și spiritul inventiv la școlarul mic	4	30
EMILIA ZARESCU	— Elemente de modernizare a predării aritmeticii la clasa I	10	26

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

MIOARA CIMPOIEŞ-DIMULESCU	—	Prezenţa iluminismului în pedagogia românească	2	97
ANANIE FĂRCAŞ	—	Probleme şcolare în „Gazeta învăţătorilor" din Şimleul Silvaniei (II) .	3	105
ION GH. STANCIU	—	Învăţămîntul românesc în primii ani ai revoluţiei populare	6	1
G. VĂIDEANU, I. ORGHIDAN	—	Direcţii novatoare în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale	2	87

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA DIN ALTE ŢĂRI

WILLIAM W. BRICKMAN	—	România dispune de o bogată moştenire culturală	7—8	122
ELVIRA CREŢU	—	Sumară analiză critică a unor curente pedagogice contemporane . .	12	52
B. GRIGORIU	—	Educaţia şi falsa teorie a „deşcolarizării" societăţii	2	108
V. ILIESCU	—	Modalităţi de abordare în pedagogia comparată	2	102
VL. KRASNASESCHI	—	Orizonturi şi nivele în evaluarea învăţămîntului	12	
G. DE LANDSHEERE	—	Cercetarea în învăţămînt pusă în serviciul democraţiei	7—8	120
TAMARA VASILIEVNA-LASCARAŞVILI	—	Dezvoltarea învăţămîntului în R.S.S. Gruzină	1	102
WOYCIECH POMYKALO	—	La a XXX-a aniversare	7—8	113
SOFIA PUŞCAŞU	—	Învăţămîntul elementar francez în proces de renovare	1	106
VICTORIA RĂILEANU-TOLOGEA şi PAULA ANTONIU	—	Tehnica simulării în pregătirea pedagogică a cadrelor didactice . . .	10	57
COSTIN ŞTEFĂNESCU	—	O şcoală experimentală fără clase : „Shalomschool" (Haga)	12	48
G. VĂIDEANU	—	„Pentru o pedagogie a trezirii", pentru o transformare profundă a calităţii învăţămîntului	10	54
LUIGI VOLPICELLI	—	Presa pedagogică românească, una din mărturiile progresului şcolii şi pedagogiei româneşti	7—8	117

CRONICA VIEŢII ŞTIINŢIFICE

CONSTANTIN COMOROVSCHI	—	Educaţia pentru înţelegerea internaţională	11	60
EM. DIMITRIU	—	Conferinţa miniştrilor educaţiei din ţările europene membre ale UNESCO	2	115
ANTON VASILESCU GHEORGHE LĂZĂRESCU	—	Conferinţa de la Berlin a pedagogilor din ţările socialiste	11	58

CĂRŢI-IDEI

GHEORGHE BUNESCU	—	„Normalitate psihică, boală, limbaj" de *St. Stössel, D. Ogodescu* . . .	1	119
GHEORGHE BUNESCU	—	„Meridiane pedagogice" de *Mircea Herivan*	11	63
TRAIAN CANTEMIR	—	„Din istoria Organizaţiei Pionierilor" de *Mircea Ştefan*	2	122
TATIANA CRIŞPAI	—	„Catedra" coordonatori *V. Popeangă, I. Lucaci, M. Tomov*	3	118
MIRCEA FRINCULESCU	—	„Predarea limbilor străine" . . .	1	122
HORIA AL. FRUNZA	—	„Didactica psihologică" de *M. Aebli*	10	61
MARIETA GHIVIRIGĂ	—	„Dimitrie Gusti — Scrieri pedagogice"	9	63
ONUŢ GRAMA	—	„Catedrele de specialitate şi perfecţionarea predării în şcoală" . . .	2	124
IOANA HERSENI	—	„Relaţiile umane în grupele de muncă industrială" de *G. Dan-Spînoiu* .	1	116

MILTIADE IONESCU	— „Tineretul și educația școlară" de *Dumitru Stoica* și *Marin Stoica* . .	4	93
A. V. LOVINESCU	— „În sprijinul pregătirii copiilor pentru operația scrierii"	11	61
ANGHEL MANOLACHE C. MANOLACHE	— „Emil sau despre educație" . . . — „Îndrumări metodice privind predarea citit-scrisului în școlile de surzi" de *Ilie Stănică*	4 5	95 94
DAN MIHALCA	— „Starting Matematics" de *P. W. Cordin*	10	63
GEORGETA MUNTEANU	— „Metodica predării limbii engleze" .	6	95
IOAN NEACȘU	— „Empiric și științific în învățare" de *M. Zlate*	3	114
OCTAVIAN NEAMȚU	— „Aurul cenușiu" de *Mircea Malița* (vol. II și III)	2	120
VASILE NETEA	— „Școala românească din Transilvania în perioada 1867—1918 și lupta sa pentru unire" de *V. Popeangă* . .	9	62
RODICA NICOLAICIUC	— „Chimia pentru bacalaureat" de *Gavril Niac, Viorica Niac*	5	91
EUGEN NOVICICOV	— „Limbile moderne în școală" . . .	2	125
ION ORGHIDAN	— „Noesis"	6	90
EMIL PĂUN	— „Școala medie și problemele ei didactice" de *N. Padellaro*	9	63
N. D. PĂRVU	— „Pedagogia" — sub redacția *A. Dancsuly, D. Salade, M. Ionescu* . . .	9	61
TIBERIU POPESCU, MARIA STOIDE	— O carte poloneză despre autodidaxie	6	93
V. PREDA, I. RADU	— „Laboratorul școlar de orientare" de *I. Holban*	6	89
ALEXANDRINA PUFAN	— Ce recomandăm și cum citesc elevii	5	89
ELEONORA RĂDULESCU	— „Organizarea și conducerea învățământului politehnic" de *Wilfried Lange*	1	118
ELEONORA RĂDULESCU	— Pädagogik und Schule im Systemvergleich" de *Wolfgang Mitter* . . .	6	91
M. ROMAN, N. FORNEA, A. NOVAK	— Sesiunea de comunicări științifice a tinerilor cercetători	9	60
DUMITRU SALADE	— „Traité de sciences pédagogiques" — vol. 3, Pédagogie comparée", sub dir. *M. Debesse, G. Mialaret*	3	119
ZINA SÎRBU	— „Ortografia în școală" de *G. Beldescu*	3	113
EUGENIA STAICU	— „Caiet metodic pentru predarea biologiei și activitatea independentă a elevilor la anul I liceu" de *Ioan C. Voiculescu, Cezara Popovici* . . .		
EMILIA SUCIU	— „Strategia socialistă a educației" de *W. Pomykalo*	5	92
SERGIU ȘTEFĂNESCU	— „Predarea matematicii și fizicii" . .	3	116
ECATERINA TIMIȘAN	— „Constelația familială și deformările ei" de *Cornelia Dimitriu*	4	91
TIBERIU TRUTZER	— „L'éducation demain" de *Bertrand Schwartz*	10	62
LEON ȚOPA	— „Domeniul activității cultural-educative" de *O. Neamțu*	10	60
TUDOR ȚOPA	— „Probleme de psihologie a educației" de *A. Dicu, Em. Dimitriu*	1	113
D. V.	— „Formarea limbajului elevilor prin aplicarea criteriilor logice" de *W. Piasznski*	1	123
P. V.	— „Grigore Tăbăcaru, o viață închinată școlii și culturii românești" . . .	3	117
S. VAINBERG	— „Educație și limbaj" — coordonator *Sorin Stati*	1	114
ANTON VASILESCU	— „Educația elevilor pentru munca productivă"	2	123
MAGDALENA VASILESCU	— „Pentru ce ne trebuie profesori ?" de *M. Chapsal* și *M. Manceaux* . .	1	120
MARIANA VETROV	— „Cîntecele în învățarea limbilor străine" de *Simion Mărărescu*	1	115
* * *	— Revista „Tribuna școlii" la un sfert de veac în slujba învățămîntului .	4	90

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

REVUE DE PEDAGOGIE Nr. 12 — 1974

SOMMAIRE

Ion Gh. Stanciu — Le rôle de l'enseignement dans la transformation révolutionnaire de la société • **Ioan Cerghit** — La réconsidération de la méthodologie didactique dans les conditions de l'intégration organique de l'enseignement à la recherche scientifique et à la production • **Emil Păun** — Les exigences actuelles de la formation du personnel didactique • **Steliana Năstăsescu-Cruceru** — L'humanisme socialist — fondement du perfectionnement de l'enseignement • **Didina Bărbulescu** — Mutations qualitatives dans la réalisation de l'éducation technologique des élèves de l'enseignement général • **Gheorghe Bunescu** — L'idéal éducatif — vu par le Programme du P.C.R. • **Gheorghe Munteanu** et **Smaranda Leluțiu** — Nouvelles technologies dans les leçons de langue roumaine • **Constantin Parfene** — L'éducation communiste par l'étude de la littérature dans l'école • **Maria Drăguț** — L'apprentissage par la découverte, moyen de stimulation de la pensée créatrice des élèves • + + Le perfectionnement méthodique et de spécialité des cadres didactiques • **Aurelia Criveanu** — L'emploi des procédés et des méthodes actifs dans les leçons d'histoire • **Augusta Beian** — La relation affective instituteur — petit écolier • **Costin Ștefănescu** — Une école expérimentale sans classes : „Shalomschool" (Haga) • **Elvira Crețu** — Une analyse sommaire critique de certains courents pédagogiques contemporains.

REVIEW OF EDUCATION Nr. 12 — 1974

CONTENTS

Ion Gh. Stanciu : The Part of Education in the Revolutionary Change of Society • **Ioan Cerghit** : Reapraisal of Teaching Methodology in the Conditions of Organic Integration of Education with scientific research and production • • **Emil Păun** : Present Requirements of Training Teaching Staff • **Steliana Năstăsescu-Cruceru** : Socialist Humanism — Basis for Educational Improvement • **Didina Bărbulescu** : Qualitative Changes in the Achievement of Technological Education of Pupils in General Schools • **Gheorghe Bunescu** : Educational Ideal in the View of the Party Program • **Georgeta Munteanu** and **Smaranda Leluțiu** : New Technologies in Romanian Classes • **Constantin Parfene** : Communist Education by the Study of Literature in Schools • **Maria Drăguț** : Learning by Discovery, a Means of Stimulating Creative Thought of the Pupils • • Methodological and Content Further Training of the Teaching Staff • **Aurelia Criveanu** : The Use of Creative Techniques and Methods in History Classes • • **Augusta Beian** : Affective Relation between Schoolmaster and young Pupil • • **Costin Ștefănescu** : An Experimental School Without Classes „Shalomshool" (The Hague) • **Elvira Crețu** : A. Brief Critical Analysis of Some Contemporary Education Trends • Summary of the Review of Education in 1974.

Tiparul executat sub cd. 1658 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ŞI POT ASIGURA COLECŢIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ŞASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POŞTALI ŞI OFICIILE POŞTALE PREŢUL UNUI EXEMPLAR ESTE DE LEI 5.

1/IDOCART

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14,
sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

AU APĂRUT
culegerile metodice
PERFECŢIONAREA MUNCII
DE ÎNDRUMARE ŞI CONTROL
ÎN ŞCOALĂ
şi
RADIOTELEŞCOALĂ

ANUNŢ

Au apărut lucrările celui de-al II-lea Colocviu naţional de pedagogie, organizat de Institutul de ştiinţe pedagogice sub egida Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului, Academiei de Ştiinţe Sociale şi Politice şi a Comisiei Naţionale pentru UNESCO.

Colecţia „Al II-lea Colocviu naţional de pedagogie" cuprinde următoarele volume :

— *Interdisciplinaritate. Prognoză. Personalitate*
— *Ştiinţe sociale. Ştiinţe filologice*
— *Pregătirea cadrelor didactice*
— *Pedagogia muncii în şcoală*
— *Televiziunea şcolară integrată*
— *Instruirea programată*
— *Evaluarea învăţămîntului*
— *Ştiinţele naturii*
— *Pedagogie specială*
— *Prognose, inovation et interdisciplinarité dans l'enseignement.*

Inspectoratele şcolare judeţene, casele corpului didactic, institutele de învăţămînt superior, liceele pedagogice şi alte unităţi de învăţămînt interesate să procure aceste volume, sînt rugate să facă cunoscut Institutului de ştiinţe pedagogice (Str. Sf Apostoli nr. 14, Bucureşti, Sector 6) titlurile care le interesează şi numărul de volume respectiv, urmînd să primească imediat din partea institutului condiţiile de achiziţionare.